

Biblioteca



de Historia

Isabel Cristina Bermúdez Escobar

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PAÍSES ANDINOS

El siglo XIX



Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Corporación Editora Nacional

Isabel Cristina Bermúdez Escobar

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PAÍSES ANDINOS

El siglo XIX

Isabel Cristina Bermúdez Escobar

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PAÍSES ANDINOS

El siglo XIX



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador



**CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL**

Quito, 2015



BIBLIOTECA DE HISTORIA
volumen 34

Editor de la colección: Guillermo Bustos

La educación de las mujeres en los países andinos

El siglo XIX

Isabel Cristina Bermúdez Escobar

Primera edición:

ISBN Corporación Editora Nacional: 978-9978-84-838-8

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9978-19-662-5

Derechos de autor: 045647 • Depósito legal: 005242

Impreso en Ecuador, marzo de 2015

© *Corporación Editora Nacional*, Roca E9-59 y Tamayo
apartado postal: 17-12-886, Quito, Ecuador
teléfonos: (593 2) 255 4358, 255 4558, 255 4658 • fax: ext. 12
www.cenlibrosecuador.org • cen@cenlibrosecuador.org

© *Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador*
Toledo N22-80, apartado postal: 17-12-569, Quito, Ecuador
teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • fax: (593 2) 322 8426
www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

Supervisión editorial: Jorge Ortega • Diagramación: Margarita Andrade R. •
Corrección de textos: Santiago Vizcaino • Diseño de cubierta: Raúl Yépez •
Ilustración de portada: "Hermanas Toledo y otros" (Quito, 1901). Acetato, 6
x 5 cm. Blanco y negro (Fondo fotográfico, Archivo Histórico del Ministerio
de Cultura y Patrimonio) • Impresión: Editorial Ecuador, Santiago Oe2-131
y Versailles, Quito.

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión de pares ciegos, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y de esta editorial.

Contenido

Presentación	9
Prólogo	13
Introducción	15
I. EL PROYECTO REPUBLICANO: EDUCACIÓN DE LAS MUJERES Y CONSTRUCCIÓN DEL BELLO SEXO	
1. Tradición colonial e independencia	33
Las mujeres en la Colonia, su educación y su actividad productiva	33
Cambios conceptuales sobre la mujer	40
Otra representación del ser mujer	42
Otra objetivación funcional de las mujeres	43
Una nueva familia para la nueva nación	45
Campañas de moralización del pueblo	48
Mujeres educadas e instruidas o una pretendida aculturación	54
2. ¿Cuál bello sexo?	63
¿Cómo debe ser el bello sexo?	64
La madre como el paradigma	82
Desviaciones y contratipos. ¿Qué no deben ser las mujeres?	
Coquetas, sabias, vanidosas y solteronas	87
Otras mujeres... en el limbo	95

II. LA INSTRUCCIÓN DE LAS MUJERES ¿PROYECTOS FALLIDOS?

3. Nuevos escenarios en la educación. La cuestión	105
Los malos padres o sentir la nueva patria	107
Discurso ilustrado, patriotismo y educación	115
Homogeneizar y legitimar.	
La ampliación del sistema educativo	126
4. La instrucción femenina en los primeros años de la República	145
Las escuelas públicas de niñas en el contexto posindependentista	145
Pénsum funcional: ornato, utilidad pública y domesticidad	158
5. Proyectos de instrucción femenina: entre el regeneracionismo católico y el radicalismo liberal	169
El Olimpo radical en los Estados Unidos de Colombia. Decreto orgánico de instrucción primaria, escuelas normales de mujeres y escuelas rojas	169
La “regeneración” garciana ecuatoriana: religión, mujeres y educación	193
La educación de las mujeres. Entre la tradición y la modernidad del radicalismo en la Revolución Liberal	201
El contraste	206
Bibliografía	209
La autora	229

*A mis abuelas María Jesús y Aura, mujeres de palabras
en destiempo.*

A mi mamá Gladis, mujer de su tiempo y su educación.

A mis hermanas y sobrinas, mujeres de aquellos y de estos tiempos.

A mi hija Isabella que será mujer de otros tiempos.

*... Y sí... gracias a los hombres que en mi vida han sido
fundamentales*

Mi padre Julio César, ejemplo de trabajo y alegría.

*Mi maestro Enrique Ayala Mora, no solo por alimentar y orientar
mis ideas en esta disciplina, especialmente por ser mi amigo
para soportar mis terquedades y entregarme su enorme paciencia
y amor bonito.*

Mi compañero de vida, amor, intelecto y labor, Alonso.

Presentación

No eran ciudadanas, no hacían “vida pública”, ni soñaban que pudieran cumplir funciones de responsabilidad política. En realidad, ni siquiera podían manejar sus propios bienes porque lo hacían, en su nombre, sus padres o maridos. Pero las mujeres de nuestros países en el siglo XIX estaban destinadas a ser “el ángel del hogar”, la reserva moral de la sociedad, portadoras del mensaje religioso, referentes de las conductas correctas y primeras maestras de sus hijos. Por ello había que preocuparse de su educación o al menos de su instrucción elemental.

Los gobernantes de los países andinos decimonónicos creyeron que debían establecer instituciones o procedimientos para darles una formación básica a quienes iban a ser las madres de los ciudadanos o de los trabajadores del futuro. No era, quizá, por ellas mismas, sino por sus hijos, por la familia, por la patria, que debían tener conocimientos que les permitieran ser buenas amas de casa y formadoras de sus hijos. Claro que muchas, las viudas, las madres solteras o abandonadas, sobre todo las de las clases pobres, también tenían su propio trabajo para ayudar a sostener, y a veces para mantener, a la familia. Pero incluso ellas, como todas, debían asumir la responsabilidad de ser las iniciales maestras de su descendencia.

Con todo y lo importante que es este aspecto de la vida social del siglo XIX, hay pocos estudios al respecto. Por ello, es más que bienvenido el libro *La educación de las mujeres en los países andinos: el siglo XIX* de Isabel Cristina Bermúdez. La obra es fruto de su trabajo en el programa doctoral en Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, que estuvo a mi cargo. La autora la preparó como tesis de grado, que tuve la grata satisfacción de supervisar. Una vez presentada, fue defendida brillantemente y calificada con la más alta distinción. Luego, la autora trabajó para convertirla en el libro que los lectores tienen en sus manos.

Al esbozar una breve presentación de esta obra, debo establecer que Isabel Cristina realizó un trabajo de investigación muy sostenido, por varios años, a lo largo de los cuales recolectó materiales en los cuatro países que cubre la investigación. Ese trabajo fue tanto más meritorio en cuanto que las fuentes están muy dispersas y existen muy pocas investigaciones sobre la materia. La autora ha sistematizado mucha información ya existente y ha sacado a luz numerosos documentos desconocidos.

Uno de los puntos más relevantes de la obra es su gran esfuerzo comparativo entre cuatro países. Esto ha demandado no solamente un enorme trabajo de recolección documental, sino también un ejercicio de calificación de esas fuentes y el uso óptimo de ellas. Desde luego, el volumen de material y su relevancia no es homogéneo en lo que se refiere a las procedencias. Hay más información de Colombia y Ecuador; menos de Perú y Bolivia. Pero, ciertamente, la documentación obtenida permite una excelente visión del conjunto.

Por otra parte, la autora ha trabajado en forma pionera con una metodología que le permite hacer un estudio específico de historia de mujeres, planteando cuatro grandes cuestiones que la llevaron a ofrecer importantes aportes al conocimiento histórico, especialmente en lo que tiene que ver con la relación educación femenina-sociedad.

El libro está dividido en dos partes. La primera da cuenta de la transición conceptual de la educación femenina de la colonia a la república. Partiendo de las ideas y prácticas educativas del siglo XVIII, la autora se adentra en el replanteamiento que trajo la independencia, hasta llegar al siglo XIX republicano, en que surge otra representación de la mujer con un rol para “una nueva familia para una nueva nación”. Estudia el paradigma de la “moralización” y el rol que cumple la educación de las mujeres en la sociedad. Luego enfrenta la caracterización del “bello sexo” como la limitación que conllevaba, para centrarse en el paradigma de la madre y de lo que no deben ser las mujeres.

La segunda parte se dedica a destacar la importancia de educar e instruir a las mujeres. Para ello plantea ver la creación y ampliación de escuelas de niñas en el marco de los nacientes proyectos nacionales. Estudia detenidamente el funcionamiento de los establecimientos y el papel de docentes y alumnas, el entrenamiento para la vida doméstica y la formación de normales femeninas. Al final, concreta el análisis de dos proyectos contrapuestos, el radicalismo liberal y el confesionalismo conservador en Colombia y Ecuador.

Esta es una obra llena de elementos comparativos que permiten ver el siglo XIX de nuestros países desde la perspectiva de las mujeres como “ángeles del hogar”, maestras de los ciudadanos, pero sobre todo trabajadoras sin salario y a veces sin destino, subalternizadas por las necesidades de consolidación de los estados nacionales, que fueron elitistas,

excluyentes, homogenizadores y machistas. ¡Cuánto les deben las patrias a nuestras abuelas!

Siempre es grato presentar un buen trabajo académico. Pero en este caso mi satisfacción es múltiple, no solo porque se trata de una investigación novedosa, imaginativa y sólida, sino porque la realizó una entrañable amiga y alumna de años, que hizo una distinguida carrera en nuestra casa de estudios, primero en la maestría y luego en el doctorado, destacándose luego como académica y directiva de la Universidad del Valle, centro de estudios con el que tenemos buenas y antiguas relaciones. Tengo que agradecer a Isabel Cristina por haberme pedido que dirija su tesis, por su confianza, por su paciencia y por lo mucho que he aprendido a su lado.

Enrique Ayala Mora
Quito, octubre de 2014

Prólogo

Históricamente, generación tras generación, escuchamos a intelectuales y políticos acudir a frases y clisés en los que se culpa a la falta de educación del “pueblo” de todas las desgracias habidas y por haber. La pobreza en la que vive la mayoría de los pueblos andinos no se genera en la corrupción administrativa que desvía los fondos públicos a las arcas privadas, ni en el clientelismo eterno con el que se sostiene la farsa democrática de dar cemento y medicamentos por votos; la pobreza adquiere en boca de estos sabios, orígenes neuronales o biológicos, entonces, pareciera que el pueblo nace con un sello dual *–bruto y pobre–*. De igual forma, y por efecto, cada nuevo gobierno local, regional o nacional, pone la expansión educativa entre sus proyectos como si fuera la varita mágica que al agitarla arreglaría el listado enorme de problemas sociales y de atraso económico; la educación siempre será una especie de “cura” que da solución a todo.

Cumplimos la primera década del siglo XXI y, tal como en las primeras décadas del siglo XIX, el reto educativo sigue esplendorosamente vigente. Las metas siguen siendo disminuir los altos índices de analfabetismo dejados por el régimen colonial que mantuvo a indios, negros, blancos pobres y mujeres por fuera del acceso a la instrucción; se trata sí, en cierta forma, de corregir y superar las bondades proclamadas por tantos decenios de supuesta vida republicana y democrática; sin embargo, hoy siglo XXI, la ambición es la expansión de un discurso educativo que pretende nivelar los contenidos curriculares locales con los internacionales, y ofrecer unos perfiles y competencias no rígidos, que permitan al consumidor de la educación oficial deslizarse por las demandas del mercado laboral internacional, ayudar a generar riqueza, contribuir con la generación de empleo, generar un pensamiento y actitud ética que faciliten la convivencia en la declarada pero no concientizada multiculturalidad de nuestras naciones.

En todo caso, así como hace 200 años y como ahora, se trata de un modelo básico que entabla relaciones de causalidad entre educación y cambios sociales, modelo de vieja data, de raíces decimonónicas, de adaptaciones utilitaristas regionales y nacionales, de desarrollos parciales, pero, en especial, de apropiaciones desiguales. Y tal como hace doscientos años, negros, indios, niñas y mujeres, campesinos del campo y campesinos urbanos, siguen siendo las mayorías analfabetas marginadas de una educación estatal que sigue adoptando modelos educativos más acordes con las políticas económicas internacionales que con las necesidades de instrucción de los pueblos.

Aunque se pronuncian plurinacionales siguen hablando y soñando nuestros ilustres dirigentes gubernamentales con “una nación”, siguen imaginando que delante y por encima de la multiculturalidad deben cumplir unas metas para lograr un “progreso” a todas luces incoherente con las concepciones de progreso de las culturas nacionales reales. Y la educación del pueblo de la que hablan no es para dotarlo de dignidad, no es para hacerlo libre de la sujeción en la que todavía se encuentra en campos y ciudades bajo el servicio de patronos y patronas que siguen contratando mujeres y niñas analfabetas por salarios y jornales irrisorios porque no son mano de obra “calificada”, pero que si califican y son usadas como base de un discurso que le sirve a hombres y mujeres para izar la bandera y hacer juramentos de patria. Togados del poder olvidan y hasta llegan a despreciar a esas mujeres del pueblo por su insolencia porque se atreven a hablar de política, porque miran a los ojos, porque piden la concreción de las promesas que desde hace doscientos años se les está haciendo: instrucción, capacitación, preparación para el trabajo, para el respeto y la dignidad. Sobre estas promesas incumplidas es de lo que trata este libro.

Introducción

Los discursos educacionales y su concreción en políticas de escolaridad, obligatoriedad, lineamientos curriculares, modelos pedagógicos, reflejan las perspectivas, los imaginarios sociales que los Estados y sus ideólogos ponen en escena pública. Son el reflejo de necesidades fundamentalmente de tipo nacional, prioridades demandadas para el alcance de metas sociales, políticas, culturales y económicas. Los estudios que se han dedicado a analizar los cambios históricos de los sistemas educativos y de instrucción pública, han puesto especial atención en los factores internos del sistema: deficiencias de infraestructura locativa, tipos de locales, escasez presupuestal, escasez de recursos humanos calificados –valga decir maestros y maestras–, débil pensamiento e inacabados modelos pedagógicos aplicados, existencia de legislación no aplicada ni aplicable, falta de interés real de las élites políticas, entre otras.

De ahí que los actores sociales pasan como elementos de complementariedad de los estudios, pero no son el objeto mismo de investigación. Me refiero, por ejemplo, a los niños y niñas, a los jóvenes, a las mujeres, a los maestros y maestras en su ejercicio y su vida, la cotidianidad de la vida escolarizada, a las relaciones escolares interétnicas, a la discriminación de género en las escuelas y colegios. Aspectos que solo en las décadas de los 80 del siglo XX empezaron a ser impulsados por colectivos interdisciplinarios que abrieron mucho más el abanico de posibilidades investigativas en las áreas de Historia de la Educación y la Pedagogía, en la Historia de las Mujeres, y en estudios con enfoque de Género.

La historiografía sobre la formación de nuestros estados y nuestras naciones también tiene la particularidad de enfocar sus análisis a procesos exclusivamente políticos y económicos en los que no se involucran con la debida importancia a agentes o procesos de otro orden como el educativo o las mujeres, de tal forma que la construcción de los Estados

nación modernos quedaron asignados a unas redes de hombres que son holísticas en el sentido de que cubren todos los campos, en este caso las esferas y logias de poder: son políticos, son intelectuales, hacendados, comerciantes, empresarios. Esta mirada parcializada empezó a superarse con la incursión en la Historia Social y Política de otros enfoques como los Estudios de la Cultura, los Estudios Culturales y de la Subalternidad, que precisamente partieron con propósitos de incluir en la interpretación histórica a otros individuos y sectores sociales diferentes a las élites que también participaron de la conflictiva construcción de nuestras naciones.

Entre esos sectores y aspectos, la educación y la instrucción de las niñas y las mujeres en el marco de la construcción de las repúblicas y las naciones modernas, llamó en especial mi atención al punto de hacerlos mi objeto de estudio y objetivos de este libro: ¿Cómo se pensó el papel o la función de las mujeres en la construcción de las naciones modernas?, ¿qué o cuáles concepciones sobre el ser mujer cambiaron o se mantuvieron en el siglo XIX?, ¿en qué proyectos de educación y de instrucción se plasman esas concepciones y esas funciones?

Directamente relacionado con estas preguntas, otro aspecto llamó poderosamente mi atención y surgió al hacer lecturas sobre historia de la educación en América Latina y confrontar esa historia con el presente, específicamente sobre los países del sur vecinos de Colombia. Debo reconocer que la ambición por comparar cómo y para qué se planteó la educación de las mujeres y las niñas aumentó en las clases de doctorado de la profesora Gabriela Ossensbach, y que la idea se redondeó con las del profesor Enrique Ayala; a ellos solo debo agradecer que hayan sembrado conocimientos y preguntas que me han permitido empezar el camino de posibles respuestas e interpretaciones.

LA REGIÓN DE ESTUDIO

No hay grandes diferencias entre nuestros países y me refiero a aquellos –vistos desde Colombia– que han mantenido unos lazos de hermandad comunitaria y que conformaron los Virreinos de la Nueva Granada y del Virreinato del Perú hasta fines del siglo XVIII; no hay grandes diferencias en el campo de la educación de las niñas y las mujeres en el devenir de la conformación republicana y de la modernidad que alcanzamos en el siglo XX y XXI. Las similitudes de origen que en nuestros países andinos tuvieron los sistemas oficiales de educación, los contrastes de los caminos recorridos y el paralelismo conceptual que sobre las mujeres gravitaron, sumado a la diversidad de procesos políticos y económicos, y sus múltiples resultados, no crearon grandes diferencias en el porvenir de las mujeres.

Cuando digo nuestros países andinos, me refiero a la subregión andina escogida para este estudio que tiene unas características históricas compartidas: su pertenencia al sistema colonial español es quizá el aspecto más importante, en el sentido no de la filiación político-administrativa, sino en la filiación cultural dejada por más de 300 años de vida colonial. Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, son esa subregión escogida para intentar respuestas a las preguntas antes mencionadas. Resulta algo difícil en este momento explicarle al lector por qué escogí estos países, por qué no incluí a Venezuela, mucho más cercano que Chile, o Argentina, que también hacen parte de los Andes. ¿Qué razones académicas puedo ofrecer? Podría intentar continuar la idea que venía exponiendo a comienzos de este párrafo: a la vida compartida en el Virreinato del Perú, a la vida compartida con la Presidencia de Quito, a las relaciones comerciales, a las redes políticas y familiares entre Nueva Granada y Quito, y entre Quito y Lima, a los procesos emancipatorios en que nos unió Simón Bolívar, pero aún así no tendríamos una respuesta satisfactoria porque he dejado por fuera a Venezuela.

El siglo XX, durante el cual se presentó el proyecto más largo y sólido por crear una cultura nacional, mostraba a Colombia más como una república andina que como una república caribeña; sin embargo, lo andino se mostraba como raíces folclóricas y no como constituyentes culturales. El corazón de los Andes y mi patria Colombia ofrecen al investigador un campo de reflexión comparativo de los principales procesos históricos hispanoamericanos. Para el siglo XIX, pese a la inestabilidad política de Perú, Bolivia, Ecuador y a la aparente estabilidad en Colombia, la historia nos cruza caudillos, gamonales, guerras civiles, guerras limítrofes interamericanas, insurrecciones regionales, confrontaciones interregionales y con el centro; somos países de regiones, las diversidades regionales nos han marcado no solo desde el punto de vista cultural, también desde las confrontaciones político-administrativas; nuestra composición étnica no es muy diferente si focalizamos en las regiones y no en las capitales: excepto Bolivia, en las costas colombianas, ecuatorianas y peruanas, convivieron y conviven, negros, mestizos e indios; en las altas sierras predominan pueblos indígenas, en los valles la población mestiza, mulatos, negros, cholas, chinos, blancos.

Para todas estas poblaciones el estado decimonónico planteó alternativas de inclusión “nacional”, las reacciones, los conflictos, los enfrentamientos institucionales, son, a la vez, contrastes interesantes para analizar su complejidad pasada y presente, y que, creo, deben ser parte de agendas de investigación en las academias universitarias como parte inicial de una política de integración que urgentemente reclaman –no los gobiernos– los pueblos. Quiero hacer énfasis en esta última apreciación. Son nuestros pueblos, con sus diversidades étnicas y culturales los que demandan integración, los gobiernos parece que están cada vez más

lejanos batallándose en un campo de tensiones tanto globalizadas como localizadas.

Pero resulta que uno de los factores que mide internacionalmente qué tan avanzados somos es el grado de alfabetismo alcanzado, y Colombia no tiene por qué mirar por encima del hombro a sus vecinos. Por el contrario, mientras los vecinos se acercan a los niveles de erradicación del analfabetismo, Colombia se ha visto inútil en su reducción puesto que en los 12 años comprendidos entre 1993 y el 2005, el analfabetismo solo disminuyó en un 0,8 %, cumpliéndose así lo predicho en el informe de la UNESCO del año 2002 (Senegal), cuando puso a Colombia entre los países que no alcanzarían a disminuir para el 2015 la mitad de su índice de analfabetismo nacional del momento.¹ En contraste, los proyectos que se han puesto en marcha en Bolivia, Plan de Cuba “Yo sí puedo” (2007);² en Ecuador, “Minga por la esperanza 2005-2015”;³ en Perú el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización “Pro-nama” (2007-2011),⁴ han demostrado que la voluntad política del Estado es fundamental en este tipo de propósitos ya que sus índices generales de analfabetismo han disminuido considerablemente.

No hay que desconocer que hubo décadas en el siglo XX en que Colombia parecía repuntar en el escenario andino y suramericano a través del desarrollo de unas infraestructuras industriales, urbanas, hospitalarias, culturales y universitarias, que nos habrían ubicado en determinado *ranking* de bienestar para poder decirnos modernos y desarrollados. Pero este camino se perdió en el fragor de una cultura facilista fruto del encadenamiento de la economía del narcotráfico y gracias a que sus alcances llegaron a las bases esenciales de toda república: las cámaras, el senado, los representantes de los pueblos, inmersión de la que aún no hemos podido salir.

Los peores índices de deserción escolar que se presentaron en Colombia se ubican en los años 80 y 90 del siglo XX, precisamente, en el contexto del auge de la economía de la coca y los carteles de narcotráfico, Cali, Medellín y la Costa Atlántica, fueron los más afectados; niños y adolescentes se retiraban masivamente de los establecimientos educativos porque eran cooptados por las diversas economías que se derivaron de los carteles en donde se les ofrecía muy buenos ingresos

1. Luis Pérez Gutiérrez, “El analfabetismo derrota gobiernos”, en *El Mundo*, Medellín, 2009.
2. Ángela Meentzen, “Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas”, en *Unidad de pueblos indígenas y desarrollo comunitario*, La Paz, Banco Interamericano de Desarrollo, 2001.
3. G. Viteri Díaz, “Situación de la educación en el Ecuador”, en *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, No. 70, s.l., s.e., 2006, en <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/index.htm>.
4. Rosa Bravo, “Las metas del milenio y la igualdad de género: el caso de Perú”, en *Mujer y desarrollo*, No. 55, Santiago de Chile, CEPAL, 2004.

sin exigencia de estudio alguno. Adjudicar el estancamiento colombiano en el plano educativo a solo esta problemática es un reduccionismo imperdonable, porque grandes cuotas de analfabetismo la ponen la guerra no declarada entre el Estado y los grupos armados revolucionarios que por medio siglo son causa de tres millones de personas desplazadas violentamente del campo a la ciudad, cuyo peso de sobrevivencia es llevado por las mujeres en su mayoría viudas cabeza de familia y niñas.

Después de este largo comienzo de introducción en el que he tratado de ubicar un poco mi lugar de enunciación, el por qué he elegido esta subregión, y el alcance de este estudio, debo además recurrir a factores externos a la academia y la disciplina, y confesar que hubo dos factores de distinto origen que poco tienen que ver con la Historia que me llevaron a acercarme al tema y que a la vez lo limitan:

Uno: este estudio no versa sobre las mujeres valientes, heroínas, ni sobre las sabias e ilustradas que se hicieron pioneras y voceras de algún tipo de feminismo oficial. Precisamente mi preocupación empezó cuando escuchaba a otras profesionales que se autodenominaban “intelectuales” y hablaban del sufrimiento y sometimiento en que habían vivido las mujeres de lo “machista” del sistema, del patriarcado occidental que no había permitido a las mujeres ser felices. Y hablaban de cómo el feminismo –uno u otro– las había “empoderado” y desde esas esferas de poder podían ahora “abrirle los ojos” a otras mujeres con lo cual debían enseñarlas en el feminismo. Se trataba de intelectuales que al observarlas y escucharlas, repetían un metarrelato aprendido del feminismo foráneo norteamericano, especialmente. Pero también repetían en sus actitudes ante otras mujeres no tan formadas ni tan intelectuales, el mismo trato dominador; es decir, hablaban y hacían sentir su poder, su palabra, su fuerza como verdad incuestionable, incluso con los mismos métodos que cualquier varón patriarcalista, el grito, el sarcasmo, el insulto, y hasta el sometimiento intelectual. Estos hechos y sentimientos encontrados reafirmaron mi opción disciplinaria por la Historia de las Mujeres.

La historia que aquí se intenta seguir no tiene protagonistas con nombre y apellido ni patria chica ni grande, porque se pretende hablar de un colectivo que se vio afectado por unas mismas políticas –educativas, sociales, culturales– generalizantes en la forma como fueron planteadas, pero que precisamente esa generalización lleva a que aún hoy, en la segunda década del siglo XXI, se mantengan las diferencias tan radicales en el interior del mismo colectivo.

Así es: un gran avance vivieron las mujeres urbanas con los procesos de modernización estatal y de gestión gubernamental del siglo XX que favorecieron el urbanismo y la industrialización –a partir de los años 40 y 50 en nuestro contexto de estudio–, pero no ha pasado lo mismo con las mujeres rurales; esos procesos modernizantes del siglo XX acer-

caron la educación secundaria y superior a la mayoría de las mujeres de los sectores populares urbanos que se habían visto completamente marginadas de ambos niveles de la instrucción tanto oficial como privada. La segunda mitad del siglo XX puede considerarse el medio siglo que reivindicó a las mujeres con los sistemas de educación nacional, no sobra recordarlo, no por el sistema mismo, mejor aún es aclararlo: por mujeres y hombres por fuera del sistema; por la lucha política que se propusieron tantos y tan diferentes grupos de mujeres por diversas partes del mundo, por la meta que se propusieron para que las mujeres –más que el ángel del hogar y el bello sexo–, fueran sujetos femeninos con plenitud de derechos ciudadanos.

Al conmemorarse los 200 años de haber roto la dependencia colonialista de España, tras una pesada memoria de guerras internas por hacer la República y hacer de ella el lugar y refugio de naciones y ciudadanos modelos, avergüenza el presente. Si debería avergonzarnos que el *statu quo* colonial que mantenía marginados a indios, negros y mujeres, permanezca bajo la máscara de gobiernos modernos y supuestamente progresistas.

Y, aunque no es pretensión de este trabajo estudiar el marginamiento histórico de estos sectores sociales, como tampoco denunciar las falsas promesas esbozadas por los pro-hombres libertarios (que afortunadamente abanderaron los procesos revolucionarios que nos llevaron a lo que llamamos *la Independencia*), nuestro objetivo vale la pena recordarlo a estas alturas de esta introducción: Observar cómo lograda la independencia se plantea la educación de las niñas y mujeres como una de las estrategias de primer orden en la consecución de tres pilares republicanos, la patria, la nación y el ciudadano.

Las élites políticas e intelectuales de Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, desde su nacimiento a la vida republicana y liberal, plasmaron en sus proyectos de Estado Nación moderno la importancia de constituir un sujeto femenino acorde con “el espíritu del siglo”, porque constituyéndolo en el sujeto idealizado estarían constituyendo al sujeto nacional: el ciudadano. Pero ese sujeto femenino “ideal” para la nación “ideal” necesitó ser incluido en el proyecto y, para ello, la educación y la instrucción fueron el sector que las nuevas repúblicas debieron empezar a crear como institución oficial. La educación y la instrucción de las niñas y mujeres surge en el siglo XIX a la par que su institucionalidad rectora, que la filosofía sobre las escuelas republicanas y su equipamiento: desde libros, maestros, maestras, técnicas de enseñanza, métodos, locales, currículos.

Excelentes investigaciones nos han mostrado desde diferentes puntos de análisis que estas naciones imaginadas en el siglo XIX, o fracasaron, o murieron en una de las tantas guerras y constituciones en 200 años; y con ellas fracasaron y/o murieron también esos sujetos idealiza-

dos, esa educación e instrucción constructora de ciudadanos modernos, y esa mirada teleológica de un futuro colmado de progreso y bienestar general. El informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (2008) debería hacernos reflexionar a los Estados, a los gobiernos y a nuestros pueblos étnicos, sobre otras formas de dimensionar la educación y la instrucción de las niñas y las mujeres. La inequidad de género de los sistemas educativos mantiene marginadas a las mujeres, y el índice de analfabetismo es superior en niñas y mujeres tal como en el siglo XIX; así mismo, las más afectadas –tal cual hace 200 años–, son aquellas que viven en las zonas rurales y barrios periféricos de las ciudades, hecho que se traduce en nuestra zona de estudio, en niñas y mujeres indígenas y afrodescendientes, porque para ellas no se pensó la instrucción y porque –de hecho– nunca fueron pensadas como parte del bello sexo constructor de la nación.

¿Será el siglo XXI el encargado de saldar tantas deudas de tantas promesas nacidas en el fragor de la independencia hace 200 años? Es paradójico que hoy día para lograr algún grado de bienestar para sí y para sus familias, nuestras mujeres –indígenas, negras, mulatas, mestizas, blancas pobres y pobres en general– tengan que regresar a la “colonia”, lo digo porque la mayoría emigra a conseguir lo que nuestros estados y gobiernos no han querido consolidar: *independencia y dignidad*.

SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA DEL TEMA

Estudiar una zona de esta magnitud tiene muchos límites tanto en términos de las pretensiones historiográficas como de los resultados. He preferido sacrificar alcances teóricos en pos de ofrecer una historia comparativa, no de historias nacionales o nacionalizantes, sino de un proceso como el de la educación de las mujeres que permite conexiones con las historias nacionales. Los resultados son pequeños; sencillamente creo que de historias pequeñas pueden hacerse otras historias grandes.

Hemos construido un objeto de estudio que permite intercepciones de la historia de la educación y la historia de las mujeres, enmarcadas en un diálogo con las historias nacionales. No enfatizamos en los sistemas de educación pública como tal ni en los modelos pedagógicos, tampoco en las grandes heroínas, las grandes escritoras, o las grandes mujeres “tras” de los grandes hombres; mucho menos pretendo quitarles la validez de sus actos, los aportes a la historia, y la valentía de muchas de ellas al romper las barreras de las épocas, o incluirse en ellas como únicas posibilidades de ser escuchadas y de opinar.

Nuestra mirada se centra en la búsqueda de los planteamientos que relacionan a las mujeres con la educación y la instrucción y a estos con la construcción de las naciones, desde las revoluciones de independen-

cia hasta finalizado el siglo XIX; esta relación nos introduce en varias líneas historiográficas: la historia de las mujeres, la historia de la educación, y la historia de las naciones, relación que en cierta forma es escasa como tema de estudio.

Dos contratiempos se afrontaron al iniciar la investigación en relación a la elaboración del estado del arte sobre el tema: Uno: la identificación de la línea de investigación en tanto que ello permitía ubicar la historiografía básica para realizar el balance. Dos, identificar una fuente primaria para toda la zona de estudio. Para el segundo aspecto se tomó la decisión de trabajar con prensa decimonónica, por cuanto era la fuente más homogénea de análisis y permitía ubicar unos lugares comunes de pronunciación oficial y públicos, sobre las concepciones sobre las mujeres, así como a la vez eran el medio más expedito para la promoción y puesta en debate de los proyectos de educación e instrucción estatales pensados en el siglo XIX.

El primer contratiempo, identificar y realizar el balance historiográfico sobre el tema, se presenta en la medida de que son varias las líneas de investigación que cruzan el estudio y, en consecuencia, el rastreo historiográfico y el balance del mismo se hacía diverso y sumamente generoso, en tanto explicitar cada línea y cada tipo de bibliografía para cada país habría sido imposible en mis alcances de trabajo individual; por esta razón se organizó un planteamiento muy general sobre las líneas y la bibliografía.

La Historia de la educación y la pedagogía: se trata de una numerosa historiografía dedicada a analizar los cambios históricos de los sistemas educativos y de instrucción públicos, que ha puesto especial atención en los factores internos del sistema: deficiencias de infraestructura locativa, tipos de locales, escasez presupuestal, escasez de recursos humanos calificados –valga decir maestros y maestras–, pensamiento y modelos pedagógicos aplicados, existencia de legislación y aplicación de la misma, causas del escaso desarrollo un sistema de instrucción y educación.

Una tendencia de este tipo de historiografía se puede enmarcar en lo que conocemos como historia patria: son estudios dedicados a la historia cronológica de los sistemas de educación nacional, resaltando avances y retrocesos según los tipos de gobierno liberal o conservador, resaltando también obra y hechos de maestros, maestras, y colegios o liceos nacionales.⁵ Otra tendencia historiográfica se abre en los años 80 del siglo XX, cuando cobró importancia la escritura de nuevas miradas

5. P. ej. Julio Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública*, Quito, Ed. Ecuatoriana, 1940, 2a. ed.; Alfredo Pareja, *Ecuador: la República, de 1830 a nuestros días*, Quito, Universitaria, 1979; Luis A. Bohórquez, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana, 1956; David Bushnell, *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, Tercer Mundo / Universidad Nacional, 1966; Jaime Jaramillo, “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea”, en *Manual de historia de Colombia*, t. III, Bogotá, Procultura, 1982.

sobre la historia de la educación y la pedagogía, que dan cuenta de las muchas posibilidades de lectura historicista.⁶ Aunque han predominado los estudios institucionales: conventos, colegios mayores, institutos, universidades, la tendencia hacia un enfoque socio-cultural empezó a dominar.

Se trata de estudios que no se detienen solo en la reconstrucción de los planes de estudio según los tipos de gobierno, sino que profundizan en la relación entre hechos educacionales, sus autores –gestores y receptores– y las ideas pedagógicas del momento, es decir, que se apropian de lo que se denomina campo educativo.

Este enfoque a su vez se abre o especializa en temáticas, sujetos o saberes: la relación educación-Estado, educación y partidos políticos, educación e Iglesia, las políticas educativas y su cronología; la educación preescolar, los métodos de enseñanza en las escuelas lancasterianas; la evolución de las teorías pedagógicas (Pestalozzi, Decroly, especialmente); las maestras –sus biografías–, las normales y su evolución; los castigos y las penas escolares; las reformas educativas y las misiones extranjeras, entre otras. Una temática en la que se ha trabajado con detalle es el de las cartillas y manuales escolares que llegó incluso a vincular redes de investigación internacionales, y a desarrollar y consolidar archivos físicos.

Uno de los cambios más notables e importantes en la historia de las prácticas pedagógicas es la aplicación de las teorías de M. Foucault acerca de la historia del saber. Este enfoque que se ha denominado genealógico, enfatiza en la multiplicidad de relaciones entre los sujetos, los discursos y las instituciones, de tal forma que se detectan las condiciones en que surgen, las transformaciones y las redefiniciones de los

6. P. ej. Jane Rausch, *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1993; Aline Helg, *La educación en Colombia (1918-1957)*, Bogotá, Fondo Editorial Cerec, 1987; Alberto Echeverry, *Santander y la instrucción pública 1819-1840*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1989; Pilar Foz y Foz, *Mujer y educación en Colombia. Siglos XVI-XIX. Aportaciones del colegio de La Enseñanza, 1783-1900*, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997; Rafael Ávila, *La educación y el proyecto de la modernidad*, Bogotá, Ediciones Antropos Ltda., 1998; Migdalia Lezama, “El pensamiento político de García Moreno. En busca del orden”, en *Anales*, vol. 1, No. 2, Venezuela, Universidad Metropolitana, 2001; Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, No. 2, mayo 1991, pp. 335-362; Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, El Áncora Editores / UNAL, 1989; Gabriela Ossenbach S., “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Estado y Educación*, No. 1, enero-abril de 1993; José Luis García, Gabriela Ossenbach y Javier Valle, “Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos”, en *Cuadernos. Educación Comparada*, No. 3, Madrid, Cuadernos de la OEI, 2002; Bárbara Yadira García, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.

saberes. La tendencia creciente de los estudios de historia de la educación y la pedagogía se debe a los grupos de investigación que han ido surgiendo en las universidades y a las redes a nivel latinoamericano que entre ellos se han consolidado.⁷

La *Historia de las Mujeres* y los estudios con enfoque de *Género* también surgen en estas décadas del 80 del siglo XX, como contrapeso y crítica a la historiografía androcéntrica que desconocía las participaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las mujeres en los procesos históricos; tuvo un fuerte impulso en los años 90 del siglo pasado, pero parece que ha ido disminuyendo debido quizá al auge de los estudios de la subalternidad en nuestra zona de estudio.

Los estudios sobre la mujer cubren un campo tan amplio e inexplorado que se ha tenido que recurrir a la interdisciplinariedad, a la búsqueda de nuevas metodologías de trabajo, a la crítica de los enfoques convencionales de las Ciencias Sociales y la Historia. En una primera ola de estudios, se realizaron diagnósticos elaborados sobre la variable sexo, con el objetivo de determinar el rol de las mujeres en la política, la economía, la cultura. Son generalmente acompañados de una reflexión sobre la modernización de las “estructuras” que sostienen la sociedad. Muchos de ellos con miras a la denuncia política presentaron la discriminación y la subordinación de las mujeres por el patriarcalismo y androcentrismo, hacían énfasis en las limitaciones que aún en el siglo XX afrontaban las mujeres.⁸

7. Se tiene conocimiento del grupo liderado por Óscar Saldarriaga en la Universidad Javeriana en Bogotá, el que maneja Diana Soto en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja y el que maneja Humberto Quiceno, en la Universidad del Valle en Cali.
8. Entre muchas otras, p. ej. Asunción Lavrin, comp., *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995; Anne C. Defossez, Didier Fassin y Mara Viveros, eds., *Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y salud*, Bogotá, Instituto Francés de Estudios Andinos / Universidad Externado de Colombia, 1992; Christine Hunefeldt, “Los beaterios y los conflictos matrimoniales en el siglo XIX limeño”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Cecilia Rabell, comps., *La familia en el mundo iberoamericano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales / Universidad Nacional Autónoma de México, 1994; Susy Bermúdez Q., *Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina*, Santafé de Bogotá, Ediciones Uniandes, 1992; *Las mujeres en la historia de Colombia*, t. I, II, III, Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social / Norma, 1995; Martha Moscoso, comp., *Palabras del silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*, Quito, Abya-Yala / Dgis / Unicef, 1995; Martha Moscoso, edit., *Y el Amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala / Dgis, 1996; Francesca Denegri, *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos / Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, 1996; Denise Arnold, comp., *Más allá del silencio. Las fronteras de género en Los Andes*, La Paz, Ciase / Ilca, 1997; Ana María Goetschel, *Mujeres e imaginarios, Quito en los inicios de la modernidad*, Quito, Abya-Yala, 1999a; Ximena Medinacelli, comp., *Balancede bibliográfico de la ciudad de La Paz. La ciudad en sus textos*, La Paz, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales / Universidad Mayor de San Andrés, 1999; Claudia Rosas Lauro, “Educando al bello sexo: la mujer en el discurso ilustrado”, en Scarlett O’Phelan Godoy, comp., *El Perú en el siglo XVIII. La era borbónica*, Lima, Instituto Riva-Agüero de la

La mayoría de los trabajos que se publicaron con la línea de historia de las mujeres en el siglo XIX se ha centrado en las siguientes temáticas: la reivindicación de las heroínas de la Independencia, la importancia de las mujeres y sus actividades económicas y políticas, la violencia conyugal, la palabra y los escritos de las mujeres letradas, la educación de las mujeres. Son estos últimos los que más aportaron a este estudio, nos permitieron tener claro que el pénsum aplicado a la educación de las mujeres en general estuvo enfocado a la formación de la madre de hogar, poniendo énfasis en lo que una mujer casada y madre debe saber hacer: cocinar, bordar, coser, asear, elementos de historia sagrada e historia patria, elementos de gramática, en cuanto que ella debe fomentar esos elementos en sus hijos; y matemática elemental en tanto que los necesita para el manejo de la economía doméstica. Ese mismo tipo de pénsum, fue a la vez el trasfondo del pénsum que se impartía en las normales para señoritas, con los agregados académicos necesarios para la formación de las maestras, los elementos de pedagogía, y la carga moral transversal que se llevaba en la futura vida laboral y personal de estas mujeres.

La Historia Nacional, la historiografía sobre la formación de nuestros Estados y nuestras Naciones tiene la particularidad de enfocar sus análisis a procesos exclusivamente políticos y económicos en los que no se involucran con la debida importancia a agentes o procesos de otro orden como el educativo o las mujeres, de tal forma que la construcción de los Estados nación modernos quedaron asignados a unas redes de hombres que son –holísticas– en el sentido de que son hombres que cubren todos los campos, en este caso las esferas y logias de poder: son políticos, son intelectuales, hacendados, comerciantes, empresarios. Lo interesante, y que se recoge en nuestro estudio, es que la mayoría de estos coinciden en la tesis de un fracaso, o un proceso inacabado, en la constitución del Estado nación moderno en nuestros países, causado por la no convergencia de las propuestas y proyectos para aplicar el liberalismo, por la incompatibilidad de aplicar reformas en medio del deseo supremo de mantener el *statu quo*, en la forma premoderna del ejercicio gubernamental basado

Pontificia Universidad Católica del Perú, 1999; Margarita Zegarra, edit., *Mujeres y género en la historia del Perú*, Lima, Centro de Documentación sobre la Mujer, 1999; Catherine Jagoe, Aida Blanco y Cristina Henríquez, *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XIX*, Barcelona, Icaria / Antrazit, 1998; Fanni Muñoz Cabrejo, “La educación femenina en la Lima de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX”, en Narda Henríquez, comp., *El hechizo de las imágenes. Estatus social, género y etnicidad en la historia peruana*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000; Ana María Stiven, “Ser y deber ser femenino: *La Revista Católica*, 1843-1874”, en Paula Alonso, comp., *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004; Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas, Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, FLACSO / Abya-Yala, 2007.

en el cacique, el caudillo y el gamonal, en el excesivo uso de la fuerza y el golpe militar, entre otros.⁹

Pese a la coincidencia cronológica de intereses, investigaciones y publicaciones entre la historia de las mujeres, la historia de educación y las nuevas historias nacionales, cada enfoque siguió su desarrollo particular, aunque con encuentros esporádicos fruto más de coincidencias que de propósitos. Fue a partir de los años 90 con el auge de las historias locales y regionales que empezaron a aparecer otros actores sociales diferentes a los grandes líderes y héroes, generalmente blancos (as) de élite; los “otros” empezaron a hacer parte de la historia, llámeseles la masa, el pueblo, subalternos, sectores populares, las mujeres, los campesinos, los indígenas, los negros, los mestizos, empezaron a cobrar importancia como agentes históricos.

En el estudio que pretendo desarrollar intento entablar una relación directa entre la historia de las mujeres y la historia de las naciones,

9. Entre otros muchos, p. ej. Jorge Basadre, *Perú: problema y posibilidad*, Lima, Banco Internacional del Perú, 1979; Marie-Danielle Demélas e Ives Saint-Geours, *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780-1880*, Quito, Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988; David Bushnell y Neill Macaulay, *El nacimiento de los países latinoamericanos*, Madrid, Nerea, 1988; Heraclio Bonilla y Amado Guerrero, eds., *Los pueblos campesinos de las Américas. Etnicidad, cultura e historia en el siglo XIX*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1999; Enrique Ayala M., edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 6, *Independencia y período colombiano*, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1989; Pablo González Casanova, coord., *El Estado en América Latina. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI / Universidad de las Naciones Unidas, 1990; Gabriela Ramos, comp., *La venida del Reino. Religión, evangelización y cultura en América. Siglos XVI-XX*, Cusco, Centro de E. Andinos, 1994; Enrique Ayala M., *Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1994; Francois Chevalier, *América Latina de la Independencia a nuestros días*, México, Fondo de Cultura Económica; Sara Radcliffe y Sallie Westwood, *Rehaciendo la nación. Lugar, identidad y política en América Latina*, Quito, Abya-Yala, 1999; Cristóbal Aljovín de Losada, *Caudillos y constituciones: Perú 1821-1845*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo de Cultura Económica, 2000; Fernán E. González, *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Santafé de Bogotá, Cinep, 1997; Hans J. König, *En el camino hacia la nación*, Bogotá, Banco de la República, 1994; Carmen McEvoy, *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997; Alfonso Múnera C., *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1810)*, Bogotá, Banco de la República / El Áncora Editores, 1998; Pilar García Jordán, y otros, *Estrategias de poder en América Latina*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2000; John Lynch, *América Latina, entre Colonia y nación*, Barcelona, Crítica, 2001; Juan Maiguashca, edit., *Historia de América Andina*, vol. 5, *Creación de las repúblicas y formación de la nación*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003; Malcolm Deas, “Patrias viejas, patrias bobas, patrias nuevas: reflexiones sobre los principios de la independencia de los Andes”, en Germán Carrera Damas, edit., *Historia de América Andina*, vol. 4, *Crisis del régimen colonial e Independencia*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003; Guillermo Bustos y Armando Martínez, eds., *La Independencia en los países andinos. Nuevas perspectivas. Memorias del primer módulo itinerante de la cátedra de Historia de Iberoamericana, diciembre 9-12 de 2003*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / OEI, 2004; Jean-Paul Deler, *Ecuador, del espacio al Estado nacional*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / IFEA / Corporación Editora Nacional, 2007.

procesos y personas que parecen aislados, esto es los procesos educacionales y las niñas y mujeres; digo que parecen aislados, porque el ejercicio implica relacionarlos mediante la reflexión sobre cómo en el siglo XIX y en especial el último cuarto de dicho siglo, se plasmó con intensidad la idea de que las mujeres educadas e instruidas mediante sus roles de madre, esposa y maestra serían artífices del ciudadano moderno y de la identidad nacional. Pensamiento que se puede rastrear desde iniciada la vida republicana que vino acompañado de una idealización de la mujer que potencializa su origen mítico en una dicotomía interesante: la impulsa a roles políticos pero la condena a la vez a una mayor “domesticidad”; la hace constructora de “modernidad” pero le niega beneficiarse de ella.

Para estos propósitos, he seguido las metodologías propuestas por Jürgen Kocka, Julio Aróstegui y Josep Fontana, quienes convergen en sus reflexiones historiográficas sobre la historia comparativa o comparada. Para Kocka, la comparación en la Historia implica una relación espacio-temporal del objeto de estudio que da el contexto en el cual se hace un examen sistemático de semejanzas y diferencias de dos o más fenómenos históricos, siempre y cuando sea guiado o dirigido por unas preguntas claramente establecidas; de tal forma, la complementariedad de los procesos de cambio diacrónico y las relaciones sincrónicas pueden leerse tanto para una cultura como para una región, nación, o tema. Fontana propone la elaboración de una historia temática, nucleada o centrada por unos ámbitos determinados, esto es, por unos problemas representativos del pasado, del presente y posiblemente del futuro de la sociedad. Se trata, entonces, de escoger uno de estos problemas y analizar su evolución en diferentes espacios y tiempos. Su propuesta se ha utilizado sobre todo en el análisis de la enseñanza de la Historia y en el diseño de propuestas para la pedagogía de la Historia.¹⁰ En este sentido las preguntas que guiaron el estudio se hicieron y se mantuvieron sin particularismos de tal forma que permitieran ser planteadas para toda la zona de estudio: ¿Qué o cuáles concepciones sobre el ser mujer cambiaron o se mantuvieron en el siglo XIX?, ¿cómo se pensó el papel o las funciones de las mujeres en la construcción de las naciones modernas?, ¿en qué proyectos de educación y de instrucción se plasman esas concepciones y esas funciones? Pero la fuerza e interés de mis preguntas partían de este presente disfuncional que heredamos en el siglo XXI que aún margina a la mayoría de las mujeres en nuestra región del que he hablado en el prólogo y a lo largo de esta introducción.

Para Kocka en los estudios comparativos se puede adoptar una metodología heurística, una descriptiva, una analítica o una paradigmática y poner más énfasis en los objetivos de contraste o de generalización. Para este estudio, si bien hemos seguido una combinación que

10. Josep Fontana, *Introducción al estudio de la Historia*, Barcelona, Crítica, 1997.

parte de la heurística para la identificación de los problemas, hasta la paradigmática que posibilita la identificación de situaciones diferentes, hemos seguido su propuesta de hacer el énfasis en los objetivos de generalización, que en términos de este estudio fueron: la realización de un análisis de los ideales de mujer y sociedad promovidos o instaurados desde la independencia hasta el último cuarto de siglo XIX; analizar y describir los mecanismos y/o proyectos de instrucción y educación que para las mujeres fueron planteados en este mismo período, y realizar un estudio comparativo entre los países que ocupan la zona de estudio, para establecer variables que diluciden qué coyunturas o qué estructuras favorecen el proceso educativo impulsado para las mujeres y sus consecuencias en una mayor participación de las mujeres en el desarrollo de la sociedad contemporánea.

Esbozado nuestro propósito, y siguiendo el camino metodológico de Kocka, en este trabajo se ha realizado una síntesis que parte: “[...] de análisis contextuales con núcleo comparado de gran amplitud, empíricamente contextuales, teóricamente articulados y de carácter histórico-sistemático, que se refieren, no obstante, a un objeto limitado espacial, temporal y temáticamente”,¹¹ en razón de lo cual las investigaciones en historia comparativa obedecen generalmente a tres objetivos: primero, un interés centrado en el conocimiento de la identidad propia; segundo, el diseño o elaboración de tipologías; tercero, la elaboración de síntesis analíticas. Aspectos que hemos pretendido seguir, no solo por diseño disciplinar, también por convicciones emotivas personales.

La afirmación de Aróstegui de que los hechos y los procesos históricos deben ser vistos como fenómenos singulares pero con rasgos generales que posibilitan la construcción y generalización de heterologías, esto es, entendiéndose como discursos de otros,¹² me permite articular los contextos internos de la región en estudio.

En este punto es donde cobran importancia las fuentes que hemos utilizado, por cuanto permiten la confluencia de espacio-tiempo-tema de nuestro objeto y sujeto de estudio. No considero necesario especificar la importancia que tuvieron la imprenta, los impresos, la lectura, y la creación y ampliación de la opinión pública durante el siglo XIX para ello nos basamos en lo establecido por H. Habermas,¹³ pero en términos de esta obra es pertinente especificar la importancia que la prensa decimonónica implica ya que es la fuente principal de ella.

11. Jürgen Kocka, *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, Marcial Pons, 2002, p. 58.
12. Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995, pp. 309-315.
13. Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, G. Gili, 1981.

La prensa, periódicos, diarios, de corta o larga duración, según la coyuntura en la que salieran, nos permiten asomarnos a una ventana de pensamientos y sujetos decimonónicos: se escriben opiniones y se reciben respuestas, hay una permanente interlocución, diálogo, controversia. Mejor aún: nos permite hacer una historia a través de los textos con sus contextos, las fronteras de sus propuestas son abiertas, por lo cual podemos ver la ideología dominante y sus contracorrientes, las conceptualizaciones y proyectos más compartidos o más controvertidos. Los impresos que hemos seguido para construir este estudio son periódicos, diarios y revistas que nos muestran una serie de visiones, imaginaciones, metáforas y realidades sobre la mujer, el bello sexo, el ángel del hogar, la sociedad y su necesaria regeneración, la nación y la necesidad de hacerla moderna, los tipos de economía y proyectos modernizantes favorables al “espíritu del siglo”.

Son publicaciones en su mayoría de origen político, con objetivos adoctrinantes y pedagógicos, así que una de sus características es un deseo de diferenciación y, o denuncia, según sea la vocación del periódico, por ejemplo: el ángel del hogar y el bello sexo frente a la mujer que no gusta, la buena educación y la instrucción peligrosa, la mujer que necesita la nación y la perdición de las naciones según la educación que sus mujeres reciben. La prensa fue el tipo de fuente que nos permitía unificar el tipo de información para toda la región estudiada y seguir los encuentros y desencuentros respecto de la concepción social de las mujeres y los proyectos que se socializaron respecto de la educación e instrucción que para ellas se pensaron o pusieron en marcha.

La prensa que nos ha permitido las reflexiones expuestas en este trabajo, está conformada por periódicos desde la temprana vida republicana hasta aquellos radicalmente liberales y conservadores de los años 70 y 90 del siglo XIX, que son fiel y racionalmente custodiados en los archivos y hemerotecas de la región en estudio que se pudieron revisar: la Biblioteca Rolando en Guayaquil al cuidado del Archivo Histórico de Guayas; el Archivo Histórico de Quito al cuidado de la Casa de la Cultura Ecuatoriana; el Archivo Histórico de la Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit de Cotacollao en el caso de la República del Ecuador. Para el caso del Perú, se revisó la prensa del Archivo Central del Cuzco. El Archivo del Congreso en Sucre, la Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz y el Archivo Central de Potosí, para Bolivia. En el caso colombiano, la colección de microfilmes del Banco de la República en Pasto (Nariño), el archivo de prensa microfilmado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle; del Archivo Histórico del Caribe, la prensa microfilmada de la Fundación Nieto Arteta en Barranquilla, y la valiosa y muy completa colección microfilmada de prensa decimonónica de la Biblioteca Nacional en Bogotá.

El resultado de las reflexiones que nos permitieron la historiografía contemporánea y las fuentes documentales decimonónicas se ha organizado en dos partes cada una de dos capítulos. La primera parte pretende dejar planteada la idea de cambio conceptual y uso político del mismo, que respecto de la mujer proviene del discurso ilustrado de fines del siglo XVIII y continúa en el siglo XIX. El primer capítulo da muestra de estos precedentes y del impulso que tomó la educación de las mujeres en el contexto político posterior a las independencias en la creación de las primeras repúblicas, y en función de la necesidad de cimentar el patriotismo y las bases de las futuras naciones. En el segundo capítulo, la idea fuerte es la restricción que en la zona de estudio tuvo la concepción de la mujer como bello sexo, su basamento filosófico, y la limitación que conllevaba la aplicación de esos ideales a las mujeres de determinadas cualidades y sectores en las naciones que se imaginaban los líderes, políticos e intelectuales, gobernantes de las primeras repúblicas.

La segunda parte está dedicada al análisis de la importancia por educar e instruir a las niñas y las mujeres. Estos proyectos educativos se ven afectados por el proyecto mayor del siglo XIX para el cual son pensados –la construcción del Estado nación y todas las vicisitudes que implicó: guerras civiles, enfrentamiento de poderes regionales y tradicionales–, por cuanto las tendencias ideológicas de los partidos políticos serán los que marquen el derrotero de la educación de las niñas y mujeres.

Para una mejor concreción de esta idea, el tercer capítulo se dedica al análisis del fomento oficial y creación de las escuelas de niñas; los proyectos estatales planteados por los gobiernos por ampliar la instrucción elemental y en la relación a ella, la demanda por personal capacitado para dirigirla, momentos en que entra en historia la necesidad de las normales femeninas. El cuarto capítulo abarca el estudio de las escuelas de niñas, la concepción de la educación y la cultura doméstica como el eje transversal de todos los proyectos de instrucción y educación planteados para las mujeres independientemente del tipo de gobierno promotor. El quinto, por su parte, enfatiza en el contraste de un periodo de “regeneración” de origen conservador y uno de origen liberal; en nuestro caso se hace referencia al radicalismo liberal en los Estados Unidos de Colombia, y el caso de Ecuador con el proyecto educativo del “Estado Teocrático” de Gabriel García Moreno.

Parte I

EL PROYECTO REPUBLICANO: EDUCACIÓN DE LAS MUJERES Y CONSTRUCCIÓN DEL BELLO SEXO

Tradición colonial e independencia

LAS MUJERES EN LA COLONIA, SU EDUCACIÓN Y SU ACTIVIDAD PRODUCTIVA

La cultura católica dominante en las colonias españolas definió los ideales de mujer, su ser y su deber ser, ya se tratara de mujeres blancas, indias, negras o mestizas, fueran ellas pobres o acaudaladas. Diferenciación de este tipo no existió para la Iglesia católica encargada de establecer y dirigir el ordenamiento moral. Pero, otra es la realidad que se contrapuso a ese ideal, derivada de las situaciones de la vida política y cotidiana coloniales que vieron la gestación “in situ” de anormalidades y transgresiones a los discursos y a las prácticas, que difícilmente pudieron controlar las autoridades civiles y eclesiásticas, pese a la existencia de instituciones como el Tribunal del Santo Oficio o Inquisición, a la confesión obligada, a las “cárceles de divorcio”, o a castigos sociales como la “vox populi”, el escarnio y la “vindicta” pública.

En efecto, esto parece contradictorio, si afirmamos que la Iglesia estuvo encargada durante todo el régimen colonial español de educar a las mujeres para el cumplimiento de su deber ser, y que el Estado colonial no tuvo mayor injerencia en ello, pues no tuvo instalaciones escolares en las que se plasmarán sus proyectos educacionales para las mujeres, mientras que sí los tuvo para los hombres. Ello obedece, como ya sabemos, a las diferencias de roles políticos y públicos que en función del gobierno tenían unos y otras.

Las mujeres tienen sus roles en el gobierno de la casa. Su educación y su precaria instrucción estaban dirigidas a ese objetivo. No podían existir otros objetivos educativos para alguien a quien no se le adjudicaban más funciones que las naturales. Las mujeres en estas épocas solo tenían que cumplir su naturaleza. Naturaleza, por supuesto, dominada y normatizada durante siglos por la acción avasalladora del hombre al imponerse como cultura. La mujer en la colonia recibía

por tres vías las principales máximas de su deber ser como hija, hermana, madre o esposa: los sermones eclesiales; el acto de confesión y penitencia, y la familia. En esta última, ellas mismas debían encargarse de reproducir estas máximas en sus descendientes femeninas, en sus diferentes estadios y ciclos de vida.

Numerosa historiografía sobre las mujeres en la colonia ha analizado la dualidad que el sistema de representación colonial tenía frente al ser mujer: o santa seguidora de la María Virgen, o pecadora seguidora de Eva, no existía en el sistema oficial una representación de intermediación. Esta posibilidad de ser diferente a las dos imágenes de mujer se configuró a partir de la vida cotidiana, en las relaciones sociales, en la atracción y el amor, que hombres y mujeres experimentaron y que se concretaron desde el mismo siglo XVI mediante uniones carnales entre iberos, nativos americanos, y posteriormente nativos africanos, y entre las diversas mezclas étnicas que aumentaron para el siglo XVIII; esto es, en el mestizaje que nunca se frenó, y que la mayoría de las veces se contraponía a los ritos oficiales coloniales. No se establecían matrimonios ni al estilo de Trento, ni al estilo de las numerosas ordenanzas imperiales.

El aumento demográfico de los mestizos originado en uniones consensuadas llevó a la tolerancia temprana de otro tipo de mujeres “recatadas”, como las madres solteras, incluso de las concubinas y “amancebadas”, que no causaran chisme, que no hicieran evidente su situación y que no generaran escándalo público.¹ En las regulaciones morales y la regulación civil del mantenimiento del honor de la sociedad colonial, como sociedad fundacional, se permitió estas intermediaciones de mujeres ni santas ni pecadoras.

En toda sociedad y sea cual sea el régimen estatal, la educación se estructura para cumplir papeles determinados, según condiciones históricas también determinadas. Es precisamente dentro del contexto expuesto párrafos arriba, donde se ubica la inexistencia oficial de proyectos de instrucción para las mujeres en la colonia. Recordemos que las vías de enseñanza del ideal de ser mujer estaban en manos de la Iglesia y de las mismas mujeres en su hogar.

1. Sobre el tema véanse, p. ej., María Emma Mannarelli, *Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima, siglo XVII*, Lima, Ediciones Flora Tristán, 1994; Lidia Martínez, *La mujer en la conquista y la evangelización en el Perú, Lima 1550-1650*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), 1997; Natalia León, *La primera alianza. El matrimonio criollo. Honor y violencia conyugal. Cuenca 1750-1800*, Quito, Abya-Yala, 1998; Martha Moscoso, comp., *Palabras del silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*, Quito, Abya-Yala / Dgis / Unicef, 1995; Isabel Cristina Bermúdez, *Imágenes y representaciones de la mujer colonial en la Gobernación de Popayán*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2002.

La educación, entonces, cumplía con un doble rol. Por una parte, el mantenimiento de un sistema de moral; por otra parte, impartía los conocimientos o la instrucción que recibían. La ubicación de las mujeres en la sociedad colonial determinaba su acceso a los parámetros educacionales católicos y sus posibilidades de instrucción especializada. La ubicación dependía del cúmulo de “virtudes” que poseía: honor, dinero, linaje, alianzas familiares. La pertenencia a una tipología de mestizos, a una comunidad indígena, a un sector de la élite, marcaba su destino. De esta forma, un reducido número de mujeres, a través del convento, pudo acceder a literatura universal y expresar sus ideas. El grueso de población femenina jamás pudo escribir ni su nombre ni en su nombre.

Podríamos establecer dos tipos de instrucción si llevamos al análisis colonial el concepto contemporáneo de alfabetismo² funcional. Tendríamos así, que existían mujeres con “alfabetismo funcional” y mujeres alfabetas. Las primeras fueron la mayoría. Eran mujeres que durante la colonia se encargaban de las pequeñas economías de la casa, de pequeñas tiendas y negocios. Sabían sumar y restar, pero no sabían leer ni escribir. A este grupo pertenecían generalmente mestizas, cholas, mulatas, blancas pobres. Las otras eran la minoría, venidas de las élites criollas, de la nobleza capitalina, que o tenían institutoras particulares en sus casas, o disponían de suficientes recursos para ingresar a un convento y seguir allí una instrucción mucho más avanzada que la recibida en su casa. Estas no solo conocían las operaciones básicas de las matemáticas. También sabían leer y escribir. Y tenían acceso a los libros de literatura universal, arte, historia sagrada.³

2. La UNESCO considera una persona con alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que le hacen capaz de emprender con efectividad las actividades que le exige su cultura. Esta definición unida al planteamiento de J. Lowe, que al respecto plantea que la alfabetización funcional debe ser entendida como la preparación de una persona para una función social, cívica y económica sin que esté reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo que prepara a la persona para funciones sociales, cívicas y económicas en relación a su grupo cultural. Estaríamos entendiendo aquí la alfabetización como el “...proceso de capacitación para comprender y utilizar diferentes tipos de información y de promover el intercambio de ideas y la interconexión social, representa la faz positiva del fenómeno por su potencial de movimiento reparador del problema moral del analfabetismo”. Juan Jiménez del Castillo, “Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional”, en *Revista de Educación*, No. 338, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, pp. 273-294.
3. Solo a fines del siglo XVIII, en medio del llamado despotismo ilustrado de Carlos III, se crearon colegios regentados por comunidades religiosas femeninas en donde, generalmente, tenían anexa al colegio privado una escuela para niñas pobres. En el caso de la educación conventual, los ejemplos más conocidos en el contexto de las colonias españolas son la mexicana sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695) y la granadina sor Francisca Josefa del Castillo (1671-1742). Algunos ejemplos específicos encontramos en Pilar Foz y Foz, *Mujer y educación en Colombia. Siglos XVI-XIX. Aportaciones del colegio de La Enseñanza, 1783-1900*, Santafé de Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997; Patricia Martínez i Álvarez, “Mujeres religiosas en el Perú del siglo XVII”, en *Revista Complutense*

Desde que Asunción Lavrin abrió el camino de las investigaciones sobre los hechos y conceptos que configuraban la sexualidad, el honor, la familia, el matrimonio, las transgresiones como valores sociales de género, el contexto historiográfico repuntó en el estudio de las identidades femeninas con una afortunada característica: su carácter interdisciplinario.⁴ Lo cual nos permite observar metodologías, conceptualizaciones y análisis diferentes pero convergentes. Por ejemplo, un aspecto que estuvo olvidado fue el relacionado con las actividades económicas desarrolladas por las mujeres en las esferas públicas coloniales. Ello obedecía a la aplicación acrítica de la idea de que las mujeres en la colonia “no podían” sin permiso de sus padres, esposos, tutores o albaceas, efectuar transacciones legales o comerciales, que las exponían al ámbito público asignado a los hombres. Sin embargo, investigaciones de diversa procedencia disciplinar, y sobre diferentes espacios y sociales coloniales, han demostrado esta compleja y dinámica participación.

Desde la temprana colonia, muchas mujeres pertenecientes a las llamadas “castas” o “libres de todos colores”, de los andes serranos y tropicales, de los valles interandinos y costeros, de las pequeñas o populosas villas y ciudades, o de los alejados poblados, pudieron dedicarse a la atención de pequeños negocios como chicherías, pastelerías o dulcerías. Tenían asiento en los mercados de abasto, se dedicaron al servicio doméstico, al mazamorreo de oro, al trabajo en las minas y en sembradíos. Encontramos indígenas de alto rango étnico dirigiendo encomiendas y cacicazgos, hallamos a blancas españolas o criollas, no solo dueñas, sino administradoras de sus minas y/o haciendas, comerciantes de bienes importados de gran demanda local, como prestamistas y fiadoras, o como garantes de sus esposos, familiares o amigos, para ocupar altos cargos político administrativos de la burocracia colonial.

La legislación española tuvo también que permitir a las mujeres heredar funciones de “encomenderas”, como medida necesaria para mantener el dominio de los grupos indígenas sometidos al sistema de encomienda o de mita, al tener que enfrentar la falta de hijos varones de los señores étnicos y de los colonos españoles emparentados con las etnias nativas; de igual forma permitió a las cacicas heredar el rango, en una clara estrategia política de negociación y obtención del poder

de Historia de América, No. 26, 2000, pp. 27-56; Francisca Josefa de Castillo, *Mi vida*, Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1942; Asunción Lavrin, “Espiritualidad en el claustro novohispano del siglo XVII”, en *Colonial Latin American Review*, No. 4, 1995; Luisa Ballesteros Rosas, *La escritora en la sociedad latinoamericana*, Cali, Universidad del Valle, 1997.

4. Ver Scarlet O’Phelan Godoy, edit., *Mujeres, familia y sociedad en la historia de América Latina, siglos XVIII-XXI*, Lima, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) / Centro de Documentación sobre la Mujer (CENDOC) / PUCP / Instituto Riva-Agüero (IRA), 2006.

local, dado que el matrimonio interétnico estaba permitido, aunque posteriormente fue supremamente reglamentado.

Las mujeres de estamentos mestizos, las mulatas, zambas, chinas, fueron las más “notadas”, las más “reparadas”, debido a que las actividades económicas de subsistencia a las que podían recurrir las hacía permanecer más tiempo en las calles, plazas y mercados, abasteciendo de carne y alimentos a las poblaciones, atendiendo chicherías o pequeños negocios de ventas de verduras, alimentos y artesanías. Pero también la mayoría de ellas consagraron sus vidas al matrimonio y al hogar. Es claro que si el proceso de socialización colonial había conformado un capital simbólico, en el que las mujeres aspiraban a una posición social determinada por el matrimonio, las mujeres en su mayoría intentarían alcanzarlo, e intentarían cumplir con la obediencia, recato y códigos de honor que los discursos estatal y clerical imponían.⁵

El marco ideal que se propugnaba para unas abnegadas mujeres –hijas, madres y esposas– cristianas, virtuosas y humildes, “[...] fue superado por la realidad y por las necesidades de la vida cotidiana”⁶ mostrándonos una difícil correspondencia entre los cánones propuestos y la praxis social. Lo que importa resaltar es que muchas mujeres, a pesar de estar sujetas a un círculo de opresión permanente, no fueron marginadas de las esferas extra domésticas vedadas a su condición femenina por la legislación, y que ejercieron importantes labores en la economía local y regional, así como supieron apelar a los discursos oficiales de la Iglesia y el Estado colonial en demanda de justicia.

Estos hechos y actitudes deben analizarse como una connivencia de intereses entre la economía local y las posibilidades de ejercicio de la autoridad, y como una fortaleza de la cultura popular frente a la cultura oficial colonial, demostradas en las condiciones de vida social. Esta situación nos lleva a plantear dos etapas en la historia colonial de las mujeres andinas. La primera fue desde la temprana colonia hasta poco más o menos fines del siglo XVII, donde la división étnica y económica de la población femenina era muy marcada y en la cual se presentaban condiciones que les permitieron mayor dinamismo.

5. Entre algunas investigaciones que muestran estos aspectos tenemos: Isabel Cristina Bermúdez, *Imágenes y representaciones de la mujer colonial en la Gobernación de Popayán*; Christiana Borchart en su artículo “La imbecilidad y el coraje: la participación femenina en la economía colonial (Quito, 1780-1830)”, en Anne C. Defossez, Didier Fassin y Mara Viveros, eds., *Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y salud*, Bogotá, Instituto Francés de Estudios Andinos / Universidad Externado de Colombia, 1992.
6. Clara López Beltrán, “Parentesco y poder en la sociedad colonial andina”, en Bárbara Potthast y Eugenia Scarzanella, eds., *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión*, Madrid, Biblioteca Ibero-Americana / Frankfurt, Vervuert Verlag, 2001, p. 21.

Nos referimos a que el proceso mismo de colonización del territorio, exploración e incorporación de fronteras, sometimiento de comunidades indígenas, junto a la lejanía de los yacimientos mineros, el lento proceso de “extirpación de idolatrías” y penetración del mensaje de la Iglesia católica en las mentalidades étnicas no blancas, crearon una especie de “interregno” en que los hombres y autoridades no tenían mayor tiempo de reparar y “controlar” los roles que las mujeres estaban ejerciendo, actividades que se además se hacían necesarias en tanto que suplían el sostenimiento y mantenimiento tanto de las familias, como de núcleos poblacionales.⁷ La segunda emergió para el siglo XVIII, cuando ya existían un gobierno colonial más establecido, una Iglesia completamente posesionada y cabildos con mayor control del orden urbano. Pero el dinamismo que había logrado la cotidianidad en que se movilizaban muchas mujeres de caseríos “informales”, en los espacios públicos urbanos alejados de las plazas centrales y el aumento del “madresolterismo”, que eran espacios en que se agenciaban como sujetos sociales autónomos, fue observado como el peligro más grande contra el orden moral y cultural de la sociedad. Para esta etapa es notorio el aumento de las rondas de los alcaldes, así como las denuncias por desarreglos morales.

Los Borbones desde el inicio de su mandato empezaron a aplicar medidas reformistas que incluían el arreglo moral y el poblamiento de “malvivientes” y “arrochelados”. La historia social nos ha mostrado cómo el Estado colonial metropolitano no pudo evitar el “desorden” y la “relajación” social y cómo el afán ordenador de las instituciones fue ineficaz, impreciso, e incapaz de parar el “desenfreno” de hombres y mujeres, que parecía extenderse al clero y a las autoridades.

El Estado había tomado gran cantidad de medidas como la obligación del acto confesional, la cárcel de mujeres, el depósito de divorcio para mujeres, el disenso matrimonial, la autorización del hombre a la mujer para actuar en espacios económicos y legales. Todas ellas estaban encaminadas a reducir la heterogeneidad social y la movilidad femenina por las distintas esferas sociales. Aún más, estas fueron reforzadas con mecanismos sociales del cuerpo vecinal como la difamación, el escándalo, el chisme,⁸ la “pública voz y fama”, grandes esferas de poder que ejercieron continua opresión sobre las mujeres. Pero que no evitaron el dinamismo interestamental, la polisemia comunicativa, la mestización de la vida

7. La colonial era una sociedad multiétnica en donde se dieron encuentro, choque e hibridación, biológica y cultural, las concepciones nativas andinas con las concepciones foráneas europeas y africanas. En dichas mezclas, las mujeres siguieron siendo piezas estratégicas en tanto pilares sobre los que se sostenía el todo social.

8. Ver p. ej. Alonso Valencia Llano, “El chisme y el escándalo en la sociedad colonial”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1994, pp. 33-48.

toda. Tampoco pudieron impedir que esa “ciudad de Dios” se llenara de amancebados, adúlteros, bigamos, madres solteras, niños espurios, embarazos secretos, violencia conyugal, parricidios y uxoricidios.⁹

Estas situaciones fueron denunciadas permanentemente por visitantes como Verdugo y Oquendo, Antonio de Ulloa y Jerónimo Silvestre. En la última centuria de la administración colonial, con base en esos informes, Carlos III y Carlos IV intentaron meter en “son de campana” a las mayorías indígenas “cholas” de los espacios urbanos de Ecuador, Perú y Bolivia, así como a las mayorías de “castas y libres de todos los colores” en pueblos y ciudades neogranadinas y venezolanas. Las reformas borbónicas pretendieron desde uno de los aspectos sociales controlar el aumento del poblamiento espontáneo y disperso,¹⁰ que empezaba a dominar el escenario colonial, con el doble propósito de imponer la moral y regular el cobro de la tributación burlada o esquivada.

Estas medidas complementaban las propuestas que hiciera Pedro Rodríguez Campomanes en “Fomento de la Industria Popular” (1774) y “Educación Popular” (1775). En este aspecto, la idea en España de hacer de la educación el camino de la transformación colectiva e individual, no solo se impulsó desde las élites ilustradas peninsulares, sino que se extendió la concepción de que era un medio importante para lograr bienestar y progreso, por un lado, y para elevar el sentimiento patriótico, por otro. Estos dos objetivos eran necesarios en las metas borbónicas, que anhelaban un estado fuerte y centralista. Carlos III y Carlos IV aplicaron en sus administraciones programas reformistas que –en el aspecto educativo– ampliaba los planes de estudio re-direccionando la enseñanza teórica hacia una especulativa y una instrucción elemental más práctica extendida a ciudades y campos. Todo ello, según la propuesta de Jovellanos, quien argumentaba que la prosperidad de un individuo, un pueblo y una nación se basaban en la riqueza material, pero acompañada de virtudes, buenas costumbres y moralidad; características que no existían ni en España ni en sus colonias, por la ausencia de educación formal impartida mediante enseñanza libre y bajo responsabilidad del gobierno imperial.

En la argumentación de Jovellanos, hombres y mujeres debían recibir instrucción de primeras letras, que permitiera a los individuos ser útiles, productivos, a más de “buenos ciudadanos”. Por supuesto, ello

9. Publicaciones diversas en libros, artículos, ponencias de los investigadores, como p. ej. P. Rodríguez e I. Bermúdez para Colombia; María Emma Mannarelli y Bernard Lavallé, para el Perú; Asunción Lavrin, Sonya Lipsett-Rivera, para México; Kathy Waldron, Juan Alméjia y Guiomar Dueñas, para Venezuela; y Susan Socolow, para Argentina. Estos autores, entre otros, analizan estas temáticas transgresoras y participativas de las mujeres en la sociedad colonial y republicana.
10. Magnus Mörner, “La reorganización imperial en Hispanoamérica, 1760-1810”, en *Cuadernos de Historia*, Tunja, Ed. Nuestra América, 1979.

implicaba una especie de secularización. En otras palabras, menor dependencia de la Iglesia y mayor control estatal.¹¹ Algunas cédulas reales de fines del siglo XVIII establecían puntualmente qué tipo de educación debían recibir los indios, los negros, los mulatos, los pobres, los huérfanos y las niñas.

A más de Jovellanos, ministros como Benito Feijoo y Alfonso de Campomanes, y pensadores como Pedro Alonso, incluyeron a las mujeres en sus proyectos educativos y sociales. Sin pretender romper la tradición católica y los cánones jurídicos, las mujeres debían educarse para ser mejores compañeras de sus esposos, o mejores administradoras del hogar, pero no incursionar en el saber político, ni filosófico, ni en las artes de la guerra, ni en las ciencias, ni en las leyes.

El desarrollo y aplicación de estas ideas, proyectos y reformas se dio en forma bastante desigual en el mundo colonial americano, y generalmente fueron los criollos ilustrados, los miembros de sociedades de amigos, de tertulias, beatas y mujeres de élite, hacendados o comerciantes, quienes fundaron colegios y escuelas para educar e instruir a sus hijas y familiares, y, por sentido de caridad, a niñas de bajos recursos en escuelas anexas a las privadas. Para fines del siglo XVIII, el pensamiento sobre la expansión de la educación tenía gran acogida. Lo más importante es que ya no era eco del imperio, sino planteamiento local y pensamiento criollo, que había reflexionando sobre las particularidades coloniales.

CAMBIOS CONCEPTUALES SOBRE LA MUJER

La herencia que recibe el siglo XIX nos muestra un panorama variado y paradójico. Cierta separación entre el Estado y la Iglesia por el control ideológico y social, pues por tradición, la religión modelaba y regulaba el medio familiar y educativo, controlando los espacios donde la mujer tenía influencia. Los vaivenes políticos decimonónicos, marcados por el caudillismo, las guerras civiles, las constituciones y reformas constitucionales de características liberales, radicales o conservadoras, nos muestran una colcha –como la de Penélope–, un tejer y destejer, un avance y retroceso constantes. Dependiendo del gobierno de turno, se cambian las relaciones con la Iglesia, se matizan las concepciones sobre el modelo de sociedad, familia y mujer, y los proyectos para instaurar el nuevo orden republicano en abandono del colonial.

11. Este proceso de educación se inicia con la secularización de los curatos y la expulsión de los jesuitas en 1767 en América y se amplía para España con su implementación en las Cortes de Cádiz.

En este contexto, la historia de las mujeres empieza a cambiar lentamente al plantearse, en los albores de la República y al iniciarse la vida poscolonial, la necesidad de educarlas e instruir las. Para todo ello fueron muy importantes las reformas educativas que para la Nueva Granada, Venezuela y Ecuador promovió Simón Bolívar y posteriormente las instauradas por Francisco de Paula Santander; las iniciadas por Antonio José de Sucre en Bolivia, y más tardíamente en Perú las promovidas por el padre Bartolomé Herrera durante el régimen de Ramón Castilla. Los nacientes Estados reconocían y se obligaban por primera vez a promover y financiar la educación pública, incluida en ella la creación de escuelas oficiales para niñas.

Uno de los proyectos básicos en el adoctrinamiento republicano era la educación, ampliada al pueblo y controlada por el Estado. Se aspiraba a que la educación y la instrucción contribuyeran en la tarea descolonizadora que empezaba por rechazar a la “Madre Patria” colonial para construir una nueva madre: la Patria Republicana.¹²

De esta forma, observamos que el impulso ordenador y civilizador colonial se hizo republicano, se apropió de los ideales liberales, dirigiendo la atención a modernizar el espíritu, la razón y las costumbres públicas. Cómplice de las fuertes bases de la sociedad colonial, quiso hacerse emancipador político y económico, sin desequilibrar las jerarquías, los roles sociales inter e intraétnicos y los roles de género que mantenían el *statu quo*. La ideología respecto al ser mujer y al lugar de las mujeres se siguió manteniendo bajo la premisa de la “natural dependencia e inferioridad” de la mujer respecto del hombre¹³ y siguió predominando hasta el siglo XX la antigua enseñanza de la madre a sus hijas del rol sumiso en la relación conyugal y familiar.

Los artífices de la sociedad republicana andina, que habían leído a los autores más connotados de la Ilustración, fueron consecuentes con el utilitarismo Benthamniano y el modelo de mujer de Rousseau propuesto en el personaje de Sofía,

12. Cfr. Hans J. König, *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750-1856*, Santafé de Bogotá, Banco de la República, 1994.

13. Desde la antigüedad clásica, la concepción antropológica de Aristóteles señaló que el varón era superior a la mujer, en inteligencia y en cualidades, influyendo a su vez en la visión que la cultura romana tuvo de la mujer. En el Derecho, para el cual tuvieron tanto talento los romanos, se refleja claramente esa consideración del carácter inferior de la mujer: esta tenía un estatus jurídico similar a los menores de edad. Por eso, la mujer –como los niños– no iban al Foro, no participaban en la vida democrática, y el marido tomaba todas las decisiones a nombre de ella. Desde Constantino, el derecho de Occidente recoge, entre otros, estos conceptos e instituciones jurídicas de Roma, y así llegan a América en el siglo XVI desde Europa, tales versiones sobre la condición femenina, matizadas por la perspectiva cristiana de ella como ser personal, pero la mentalidad civil está forjada en el crisol de las creencias e instituciones romanas.

[...] en razón de sus virtudes como madre del ciudadano: la mujer mantiene el orden familiar necesario para el desarrollo del mundo público y político [...] toda la educación de las mujeres debe estar referida a los hombres, agradecerles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños, cuidarles cuando sean mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: estos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñárseles desde la infancia.¹⁴

Esta visión fue remarcada aún más con la adopción de los códigos civiles de influencia francesa que definían la inferioridad de la mujer negándole la posibilidad de ejercer profesión y establecer relaciones contractuales. En el siglo XIX la vieja sociedad de mentalidad colonial pretendió conservar la familia tradicional monógama santificada por el matrimonio católico y de carácter indisoluble, pero, a la par, trató de crear el ser burgués que se establecía con la República. Por eso se impulsan otras representaciones de mujer, y un modelo renovado de familia.

OTRA REPRESENTACIÓN DEL SER MUJER

De acuerdo a lo que establecimos anteriormente, los tipos ideales de mujer en la sociedad colonial se modificaron por las realidades de la cotidianidad. Por ello es difícil obtener un estado de esos tipos reales de mujer que se configuraron a lo largo de la vida colonial. Como lo han analizado las investigaciones sobre las mujeres que se han publicado, ellas se acomodaron al orden jerárquico social, de acuerdo a los roles de género establecidos por el sistema patriarcal, a la categoría estamental, a las condiciones geográficas locales y a la identidad étnica a que pertenecían. Por ello son múltiples las situaciones que la pragmática cotidiana andina muestra.

Pero es necesario tener en mente que las mujeres, en su mayoría, fueron funcionales a los deseos de un imaginario colectivo que hasta la segunda mitad del siglo XX permanecieron totalmente vigentes; solo ahora en el siglo XXI, observamos los resultados de las largas tareas políticas, económicas y culturales promovidas por las asociaciones o grupos de mujeres (de diversa orientación feminista) para que la sociedad y las mismas mujeres pensarán a la mujer como un agente igual al hombre, en derechos y deberes, en todos los ordenes de las estructuras sociales.

14. Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Bogotá, Norma, 1985, p. 500.

OTRA OBJETIVACIÓN FUNCIONAL DE LAS MUJERES

Como establecimos líneas atrás, dos imágenes de mujer y dos símbolos contrapuestos de las mujeres se arraigaron en los pueblos andinos durante las centurias coloniales, como fruto de la imposición occidental: Por una lado, la imagen de portadoras del mal, hijas de Eva, mentirosas, seductoras, manejadoras del don de la palabra, pecadoras innatas a quienes los hombres debían mantener en estricto control. Por otro lado, las portadoras de la redención, hijas de María, obedientes, sumisas, calladas, abnegadas, recatadas. Pero en esa sociedad fundacional, híbrida, portadora de una gran polisemia interétnica, los modelos occidentales se idealizaron, se impulsaron, pero no fueron la realidad prevaleciente.

El cambio de este tipo de imágenes y representaciones para el siglo XIX es clave. De la argumentación fundamentalmente teológica se pasa a una argumentación más antropológica. Ya no es la mujer sino el hombre el pecador y el débil. La mujer empieza a ser conceptuada como un ser moralmente superior, por eso se crea la imagen del “ángel del hogar”, una nueva representación del ser mujer, que, sin embargo, se sigue cimentado en la tradición, puesto que esa superioridad se la da su naturaleza abnegada, su capacidad de amar, perdonar y consolar, en suma de su situación de desigualdad.

Las nuevas repúblicas adoptaron a las mujeres como “bandera”, “estandarte”, de su proyecto modernizador. Efectivamente, moralidad, virtud y deber republicanos venían a reemplazar las normas poco conseguidas de honor y castidad coloniales. Esta última restaría fuerza a los lazos comunitarios e instalaría vínculos de mayor alcance que las identidades locales. Cimentar nuevas identidades de tipo nacional era el fin político que miraba a la mujer como la constructora del alma y la conciencia nacionales.

El cambio de representaciones y de imágenes sobre la mujer también puede observarse en argumentaciones científicas. Ya no es la voluntad divina y el pecado de la mujer las que marcan su destino. En adelante será el determinismo biológico el que da la posición de la mujer respecto del hombre. No significa esto que en la moral escolástica no se hubiera presentado tal argumento, lo que se puede observar es que era uno entre otros tantos, siempre encabezados por la intención de Dios.

En el siglo XIX, el desarrollo de ciencias positivistas lleva a que sea la naturaleza de su cuerpo la que marque una función social y cultural a las mujeres. Escritos de todo orden coinciden en que la naturaleza moral, la constitución mental y física de la mujer le asignan su función cultural; la definición ontológica le establece lo funcional, dónde debe

estar y qué debe hacer. Todos enfatizan su capacidad para estar dentro de la casa, cuidando a sus padres, a su marido y sus hijos, no por ser pecaminosa, sino por ser la única capaz de crear y fomentar una sociedad con una nueva moral.

Esta argumentación se expande en América durante el siglo XIX. Siempre se hablará de la mujer como “el ángel del hogar”, el alma de la familia, la contraria, pero complementaria del hombre. Su trabajo se proyecta como relacional, administrativo, emotivo, educativo y supervisor, más que como comercial o político. Por tal razón las mujeres de sectores populares y las mujeres de élite empiezan a ser tachadas de “desnaturalizadas”, cuando descuidan su casa, sus hijos y su marido; las primeras por su trabajo extradoméstico en las fábricas y las plazas de mercado; las segundas por dejar a su familia al cuidado de niñeras y dedicarse a la vida social y al ocio. Las mujeres adquieren frente al Estado, en tanto seres con poderes “sobrenaturales” [ángeles], un rol fundacional en la cultura política familiar, esto es: regenerar hábitos, fomentar amor a la patria, creer y obedecer en la representación nacional, proveer sentimiento nacional, todo ello desde el núcleo básico, el hogar familiar. Este proceso, además, permite revisar y potencializar el ser y deber ser de las mujeres.

Es decir, el antiguo proceso de ontologización de las mujeres se reanima y nutre al son del devenir político, dando como resultado una nueva objetivación de las mujeres en el contexto de la construcción cultural del “ser nacional” del Estado moderno. Tenemos, de esta forma, Estados que necesitaron a las mujeres en su agenda de gobierno, y gobiernos que promueven a las mujeres como agentes aculturados y aculturadores de un proyecto modernizador, la construcción de ciudadanos y nación, reciclando y potencializando el pensamiento patriarcal. La mujer “ángel del hogar”, “bello sexo”, “alma de la familia y de la sociedad”,¹⁵ ángeles que había que modelar. Esa gran “porción de la humanidad” que tanto se había descuidado en el pasado colonial, ingresaba al campo programático del Estado moderno mediante un rol educacional. Si bien la generalización “bello sexo” pretendía abarcar a toda la población femenina y homogeneizarla en un prototipo publicitario, el apelativo estaba más ligado a la construcción del ideal de la mujer buena que despierta virtud, sentimientos bellos y moralización.

La visión es un poco kantiana, si utilizamos una relación virtud-arte-sexo:

la mujer ha contribuido a infundir en el hombre “los sentimientos más delicados, que pertenecen a la civilización, es decir, los de la socialización

15. Cfr. Catherine Jagoe, Aida Blanco y Cristina Henríquez, *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XIX*, Barcelona, Icaria, 1998.

y la convivencia”, de modo que su moralidad, unida a la “gracia para hablar y para hacer”, ha llevado al hombre, “si no a la moralidad misma”, al menos a “lo que es como el hábito externo de la moralidad, es decir, a ese comportamiento cívico que es la preparación y recomendación para la vida moral”.¹⁶

Promover estos nuevos ideales y roles de las mujeres no fue tarea difícil, no hubo contradicción partidista ni oposición religiosa al respecto, puesto que se reafirmaba la esencia de su deber ser y porque si se cumplían las expectativas, se frenaba su peligrosa incursión en la vida pública. De esta forma, promocionar a la mujer como el “ángel del hogar” favorecía la necesidad de su domesticación.¹⁷ Se pronunciaron, sí, intelectuales más radicales que durante todo el siglo XIX alentaron a los políticos a extender la educación superior y el sufragio a las mujeres, derechos que solo se empezaron a democratizar a partir de la tercera década del siglo XX en América Andina.

UNA NUEVA FAMILIA PARA LA NUEVA NACIÓN

Las bases sobre las que se deseaba asentar la sociedad decimonónica hacen necesaria la participación de las mujeres en las tareas de construcción de esa sociedad. Admitida como compañera del hombre, a la mujer se la proclama como la civilizadora de una barbarie originada en las deficiencias del anterior ordenamiento familiar. Se necesitaba de una organización familiar renovada, considerada como institución primaria de la integración social, lugar idóneo para la reproducción simbólica de valores. La familia es vista como un microcosmos del Estado. Se establece una relación mimética entre familia y sociedad en términos de estructura o sistema, en la que se ve a la primera como “sociedad natural”. Ambas integran las funciones domesticadoras, esto es: formación, conducción, educación e instrucción del ciudadano, ambas unidas por un vínculo, que además mantuviera el peso tradicional y se pudiera mostrar a la sociedad nueva sin que requiriera mayores cambios: las mujeres educadas e instruidas serían este vínculo conector. Mejor definición y explicación encontramos en un periódico de La Paz de 1830:

La sociedad de familia es la única natural y necesaria al hombre: El instinto y la reproducción traen consigo el amor conyugal que sostenido por

16. Wanda Tomnasi, *Filósofos y mujeres*, Madrid, Narcea, 2002, p. 126.

17. El XIX es quizá el siglo en que más se insistió en la normatización de los roles complementarios de género basados en la ley natural, con ello la mayor distinción entre lo público y lo privado, y la esperanza moralizadora centrada en la familia, encontramos proyectos –como la educación de niñas y mujeres– mediante los cuales se pretendieron homogeneizar las representaciones culturales de la diversidad poblacional.

el interés mutuo se conserva en el hombre después de las satisfacciones del mismo instinto, la compasión que es el resultado de la sensibilidad con que está dotado el hombre, engendra a sí mismo el amor de la prole y estos amores juntos forman y mantienen por largo tiempo la sociedad de familia. Si el hombre no necesitase de la mujer ni para reproducirse, ni para facilitar su conservación no la buscaría o huiría fácilmente de ella como lo hace el común de los brutos, si la prole humana no estuviese sujeta a una infancia tan larga, los padres y los hijos se separarían tan pronto como lo hacen las bestias [...] El hombre, pues, por su misma constitución física y moral y por el destino que la naturaleza le ha dado, es obligado a buscar y mantener la sociedad de familia y con ella sola ha cumplido los deberes naturales de su creación [...]. (*El Iris de La Paz*, No. 37, abril de 1830).

El orden y la civilización se mantendrían en tanto se mantuvieran las jerarquías de poder, ejecución de funciones y obediencia que se aprenden en la familia –sociedad natural–, en el ejercicio diferenciado de roles. Allí, las mujeres aprenden y enseñan la jerarquía y los roles. En Guayaquil en 1855 se decía:

Para conocer la política no es mas que informarse de la consideración que gozan en él las mujeres, [...] *en el seno materno reposa el espíritu de los pueblos, sus costumbres, sus preocupaciones, sus virtudes, mas aún, todo, la civilización [...] todo convienen en la realidad del poder pero algunos dicen que no lo ejercen sino en la familia, como si el total de la familia no constituyese la razón, una vez que el hombre lleva a la plaza pública las ideas que ha oído a las mujeres en el rincón de su hogar*, allí realiza el hombre por medio de la fuerza, lo que le ha inspirado la mujer por medio de sus caricias, e insinuándole por medio de la sumisión (*El Progreso de Guayaquil*, No. 111, Guayaquil, 14 de septiembre de 1855).¹⁸

Por tanto, una tarea urgente para el Estado era impulsar ese ideal de la familia como núcleo básico de la nación y del Estado. Tal como acabamos de percibir en el ejemplo del periódico guayaquileño, se define cada vez más el deber ser de la mujer en la familia para la cuestión nacional. Ese nuevo constructo del núcleo familiar y del deber ser de las mujeres encuentra en el pasado conceptual el “ideal” perdido o desviado; lo nuevo radicará en una mejor y mayor “domesticidad”¹⁹ de la mujer como sujeto social moderno.

18. Son pocos los artículos de prensa decimonónica sobre temas relacionados con las mujeres o con aspectos femeninos que se encuentran firmados por sus autores. La itálica es nuestra.
19. Dado que para América andina encontramos un proceso análogo al analizado por Mary Jo Maynes en su estudio sobre los cambios en la vida familiar europea del siglo XIX, se retoma esta conceptualización; sin embargo es necesario aclarar que el planteamiento de Maynes enfatiza en la domesticidad de las mujeres de clase media como el proyecto de creación de culturas de clase organizadas desde la burguesía. Véase Mary Jo Maynes, “Cultura de clase e imágenes de la vida familiar correcta”, en David I. Kertzer y Marzio Barbagli, comps., *La vida familiar desde la Revolución francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)*. *Historia de la familia europea*, vol. 2, Barcelona, Paidós, 2003.

Desde este punto de análisis, las mujeres, por su función natural, debían también cumplir una función cultural: la domesticación del ciudadano moderno, entendiendo, por ello, la creación de un incuestionable sentido de obediencia, seguimiento y sacrificio del ciudadano por su patria, funciones que pone en escena en la célula familiar. Pero para cumplir su papel en el proceso domesticador ellas mismas tenían que someterse a él. ¿Cómo domesticar a las mujeres para domesticar a los ciudadanos de la nueva nación? Y ¿cómo hacer que los nuevos ciudadanos conozcan y respeten su *domus*? La respuesta la encontramos en el mismo sujeto: mujer como eje ordenador, fuerza centrípeta de la familia y a la vez fuerza centrífuga, que engendra, crea y recrea ciudadanos para el Estado.

Quizá por ello una preocupación aparece en la escena pública constantemente: las “mujeres solas”. Encontramos en los periódicos planteamientos sobre aquellas que por autodeterminación o por marginación social eran solteras. El desacuerdo entre dos articulistas, uno colombiano y uno ecuatoriano, nos permite analizar los contrastes sobre esta forma de ver a las mujeres solteras. En el periódico *El Neogranadino* el 19 de marzo de 1854 se había publicado un artículo llamado “La solterona”, en el cual el autor expresaba su odio a las solteronas y decía que la mujer pasa su vida entre tres épocas: mariposa insustancial, gata astuta y tigre rabiosa, última etapa en la que ubica a las solteronas que son mujeres que han pasado los 25 años. El articulista guayaquileño bastante aireado ofrece una respuesta al bogotano, en que le da algunas lecciones de filosofía acerca de lo feo y lo bueno, como aspectos más importantes que la edad y el estado civil:

... para un hombre enamorado no hay hermosura propiamente dicha y según el antiguo proloquio español, el que ama halla hermoso lo que ha tomado, en segundo lugar y conoce el articulista y todos conocemos centenares de feas que tienen un esposo a quien colmar de felicidad, no por tropiezo masculino sino por juicioso cálculo masculino, porque no siendo la belleza y la juventud las únicas cualidades que puedan recomendar a una mujer los poetas ratones han pensado que para algo servirán las virtudes, los talentos, la educación, la amabilidad y la gracias femeninas y se han dejado cazar buenamente por estas gatas estimables (*El Progreso. Periódico popular*, No. 42, Guayaquil, 24 de mayo de 1854).

Continúa la respuesta recordándole las diferentes funciones que cumplen en la sociedad las mujeres solteras:

¡quién ha dicho al articulista que la posición social de una solterona es deplorable, de dónde le consta que ella espera siempre la bienaventuranza en forma de marido y si esto es así en qué consiste que vemos caravanas de solterones recorriendo las familias, las calles y aún provincias enteras en busca de una gata que les eche el guante [...] Yo creo que no es deplorable la vida de una mujer que haya llenado sus deberes filiales y frater-

nales, que socorre al indigente, que cuida al enfermo, que acompaña sus parientes y amigos en el duelo y la tribulación, que en tiempos de revueltas políticas cura al soldado herido, conjuga el llanto la viuda y muchas veces acoge y ampara al huérfano desvalido (*El Progreso. Periódico popular*, No. 42, Guayaquil, 24 de mayo de 1854).

Tras de esta polémica que cruzó las fronteras territoriales y que ponía en diálogo a la sociedad, encontramos los matices y rupturas ideológicas de las sociedades andinas que se estrenaban en el lento proceso de modernizarse y en las cuales las concepciones tradicionales no podían ser desterritorializadas ni desarraigadas del imaginario común. Por ello, a la par de los ángeles del hogar constructoras de la nueva familia, observamos a las “gatas rabiosas”, las viudas “amargas” o “verdes”, las solteronas “coquetas”, que por no constituirse en un núcleo familiar y desarrollar allí su función ante la sociedad y el Estado, eran sujetos del paisaje social y cultural ante los cuales también se tenían que plantear propuestas igualmente relacionadas con el bien general de la nación y el Estado:

[...] si las habituamos a odiar los vicios, si le damos costumbres de orden y de trabajo, si, en resumen, es un ejemplo de virtud, nobleza y dignidad. Si es rica debe saber administrar sus bienes con prudencia, si es pobre una educación esmerada y hábitos de orden le harán encontrar dentro de si misma todo el apoyo que pueda necesitar [...] ¿No vemos frecuentemente mujeres solteras, independientes, honradas por todos, útiles y llenas de dignidad? En cambio cuantas veces hemos dicho al ver alguna infeliz mujer que tiene que trabajar para vivir ella y criar sus hijos (sin marido que sirva para otra cosa que para dar mal ejemplo a la familia): Ah, cuanto mejor hubiera sido que permaneciera soltera.²⁰

Para este tipo de mujeres surgieron propuestas igualmente tendientes al cumplimiento de su rol femenino en la constitución de asociaciones de beneficencia, apoyo y caridad públicas y se impulsó una instrucción que las preparara en actividades fabriles o artesanales, que pudieran desarrollar en la casa o en talleres femeninos, no en las calles y plazas.

CAMPAÑAS DE MORALIZACIÓN DEL PUEBLO

Como hemos afirmado, entre las adaptaciones decimonónica, la “madre educadora” o “madre nueva” es de vital importancia, porque moldea el corazón de los hijos e influye en el de los hombres, “desarrolla y fortalece las virtudes sociales e individuales: noción típica del pensa-

20. Varios autores, *La mujer*, t. II, Bogotá, Imprenta de Silvestre y Compañía, 1879, p. 146.

miento pedagógico revolucionario”.²¹ En este aspecto, se puede plantear que en América Andina se aplicaron y desarrollaron los discursos que en Europa y Norteamérica se estaban divulgando sobre la educación y la instrucción para las mujeres.

Se debían corregir los errores de relajación social, mediante una educación para la moralidad y la conservación social de las buenas costumbres. Las mujeres todas debían contribuir con ese deber patriótico y republicano. Los pueblos con calles sucias, ruidosas, “infestadas” de indígenas borrachos y pendencieros, de mujeres de mal vivir en las calles, de mulatas alegres, de “tapadas” licenciosas, son denunciadas permanentemente a lo largo del siglo XIX, en un llamado al progreso civilizador.

Es interesante observar la confluencia de las expectativas sociales con las estatales, en este aspecto de que las mujeres deben encargarse, o ser parte principal, de civilizar las costumbres y moralizar al pueblo, empezando por ellas mismas. *El Constitucional del Cauca* hizo una larga campaña en contra de “la embriaguez, esta pasión desagradable y funesta, se está generalizando extraordinariamente entre nosotros y ejerce su maligno influjo hasta en el bello sexo y en los ministros del santuario”. Para los redactores del periódico era urgente la necesidad de ampliar la educación femenina y de aplicar las leyes santandereanas de 1826 en que se había nombrado una “Junta Curadora de la educación de las niñas”. Esta junta se proponía concientizar del problema a la sociedad de las consecuencias de la vagancia por las funestas consecuencias que traía “la infidelidad de las esposas, la corrupción de las hijas, la vagancia de los hijos y su ruina total”.²²

El mantenimiento de la moral pública es un aspecto de gran preocupación republicana. La nueva sociedad tenía que dar muestras de civilidad en cuya función el *Catecismo* del padre Astete mantenía plena vigencia, pues no se pretendía cambiar los valores morales tradicionales, sino los valores políticos y económicos de la sociedad. También

21. Michela de Giorgio, “El modelo católico”, en Georges Duby y Michell Perrot, *Historia de las mujeres*, t. 4, *El siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2000. Al respecto, Georges Duby y Michell Perrot, en su clásico estudio *Historia de las mujeres*, consideran al siglo XIX una etapa de cambios y aplicación de normas que le definen a las mujeres la función social de madre y esposa, roles que se uniformaron y se idealizaron para todo Occidente. Por supuesto, los autores precisan que se debe tener en cuenta la falta de homogeneidad occidental, la diversidad regional y de naciones, los desfases históricos y culturales internos, consideraciones que se deben también tener en cuenta para esta reflexión. Para los autores las transformaciones políticas se experimentan primero con la revolución laica y la redefinición de la mujer católica en Francia, y con el apareamiento de feminismo anglosajón y germánico, transformaciones que establecen nuevas relaciones entre los sexos y perfilan una “nueva mujer”.
22. Alonso Valencia Llano, *Mujeres caucanas y sociedad republicana*, Santiago de Cali, Editorial Facultad de Humanidades / Centro de Estudios Regionales / Universidad del Valle, 2002, pp. 74-75.

comenzó a usarse el *Catecismo de Moral* del español Joaquín Lorenzo Villanueva, que se reeditó en Lima en 1825, en Tunja en 1827 y en Bogotá en 1845.²³ La moralidad pública era considerada un deber patriótico y un deber republicano: las imágenes de pueblos con calles sucias, ruidosas, “infestadas” de indígenas borrachos y pendencieros, son recreadas permanentemente por los gobiernos republicanos a lo largo del siglo XIX. Por ejemplo en Perú, en 1826, el ministro de hacienda de Gamarra hacía referencia a la “ociosidad” indígena:

Los indígenas peruanos hacen la clase más numerosa de la República y acrecen de necesidades y son muy propensos a la holgazanería [...] la falta de industria, cultivos de tierras, su ociosidad y defectos naturales de su educación, como la costumbre en que se hallan de emplearse en todo el año en fiestas populares [...] son la causa de su desmoralización absoluta en diez o doce días que continúa la borrachera.²⁴

Este tipo de preocupación y las campañas consiguientes fueron comunes a toda la región andina. En Lima durante la primera mitad de siglo XIX, las transformaciones materiales a que se sometía la ciudad en su proceso modernizador, como ellos mismos lo decían, estaban en consenso con la necesidad de atender la violencia callejera, el desorden civil y la falta de moralidad pública que tanto llamaban la atención de propios y extranjeros. El viajero Francis de Castelnau, en su expedición por Perú y Bolivia en 1846, observaba que el número de mujeres excedía demasiado al de hombres. En su opinión, esto se explicaba por las constantes guerras civiles desde la independencia. Esta situación se agravaba por la emigración de los jóvenes a las grandes ciudades. Pero más atención le llamaba la sociabilidad, la coquetería y las “tapadas” limeñas: “Nada puede dar idea de su poder; forma parte de un verdadero cuerpo constituido dentro del propio estado... Una mujer así disfrazada goza de inmensos privilegios; dice lo que se le ocurre, hace lo que se le antoja; nadie se atrevería a oponerse a sus voluntades, y ninguna puerta queda cerrada para ellas”.²⁵

23. Javier Ocampo López, *Los catecismos políticos de la independencia de Hispanoamérica. De la Monarquía a la República*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1988.
24. Charles Walker, *De Túpac Amaru a Gamarra. Cuzco y la formación del Perú republicano, 1780-1840*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1999, p. 246.
25. Michel P. Bajon, “El papel de la mujer en la sociedad poscolonial iberoamericana. Brasil y países hispánicos: dos mundos opuestos, según los relatos de viajes de la Misión Castelnau (1843-1852)”, en Roland Forgues, *Mujer, creación y problemas de identidad en América Latina: encuentro internacional organizado por ANDINICA*, Pau y Tarbes (Francia), 22-25 de mayo de 1996, p. 64.

Las guerras permanentes generaban una anarquía social en la cual se hacía difícil la observancia o, mejor, el cumplimiento de roles, y más aún el de la moral pública.

Por ejemplo, el chileno Victorino Lastarria decía sobre una visita que hizo a Lima en 1851: “un pueblo que tanto se divierte no puede tener energía diría un espartano. Y por efecto no tiene sino indolencia por todo lo que no sea molicie y holganza”.²⁶ La *Estadística General de Lima*, que se hiciera en 1859, confirmaba que Lima era la ciudad peruana con mayor número de “vagos y corrompidos”. Por eso, en la década del 60 y luego en la del 70 se reorganizó el sistema penitenciario, se redactaron nuevas leyes penales, y se plantean reformas educativas como mecanismos regeneradores de la moral pública. Este tipo de problemáticas fue tempranamente discutido en Bolivia.

Sin hacer referencia a los indígenas rurales, sino más bien a la población chola urbana, en Oruro el prefecto comandante, preocupado por la amoralidad y el descuido económico, exhortaba a las autoridades gubernamentales a poner cuidado a la situación:

[...] la industria y el comercio no mejorarán, si no mejoran las costumbres. Sentimos un mal lamentable en nuestro país, con la falta de moral de los artesanos y en las clases numerosas. La embriaguez es el más cruel azote, que ataca de frente al progreso de la civilización. Nuestros pueblos en general tienen ideas muy imperfectas y alejadas de la moral. La propensión al vicio extermina en ellos todos los sentimientos de verdadera utilidad [...]. Mientras no se reformen y moderen esas costumbres la situación de nuestras masas será siempre estacionaria y degradada. Poned pues, os ruego, vuestro mayor anhelo de dirigir las costumbres públicas, porque ellas, son el cimiento de una verdadera prosperidad y nacionalismo (*El Iris de La Paz*, No. 30, febrero de 1839).

Encontramos en La Paz proyectos como el establecimiento de “Sociedades de Templanza”, que eran estrategias utilizadas en la ciudad de Nueva York en los Estados Unidos de Norteamérica. Esto explicita la preocupación –por lo menos de ciertos sectores sociales– por la salud moral. Así, en 1831 se copiaba un artículo extraído de la *Gaceta Mercantil* de Buenos Aires, que daba noticia de que en Nueva York, Inglaterra, Escocia e Irlanda “[...] se están proliferando estas sociedades para la conservación de la moral pública”, de tal forma que en el Código Civil de Bolivia también se debía aumentar las penas corporales, no corporales y pecuniarias para todos los delitos considerados “lesos a la moral pública” los cuales “[...] se pueden prever estableciendo las sociedades de templanza contra la suciedad, el abandono y la embriaguez, [...] se pueden prevenir las casas que se deben construir como prisiones,

26. Fanni Muñoz Cabrejo, *Diversiones públicas en Lima, 1890-1920: la experiencia de la modernidad*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2001, p. 40.

se pueden prevenir también los arrestos, se pueden corregir de una vez a las gentes [...]” (“Variedades”, en *El Iris de La Paz*, 23 de enero de 1831).

El concepto de moral impulsado en los medios impresos es imitativo, ilustrativo y de sentido pedagógico:

Entendemos por moral de los pueblos, el principio que los impele a obrar de buena fe, adoptando unos medios mas bien que otros, para su conservación y prosperidad: según esto esos mismos pueblos como pueden variar su moral, según la idea de ilustración en que se hallan, según la especie de gobierno que adoptan, según la religión que profesan, y según sus relaciones exteriores y la clase de ocupación que ejerzan. Cuando los pueblos y naciones, no tienen contacto entre sí, se diferencia mucho en la moral que los rige, y pueden la del uno ser contraria a la del otro: cuando sus relaciones son íntimas, sus costumbres se van asemejando poco a poco, y llega a hacerse común el idioma, la religión, las maneras y demás que distinguen a las que sean prepotentes; o cuando no, llega al menos a hacerse una mezcla, con la cual se advierte, que una nación ha adoptado de la otra, lo que le ha parecido mejor, o lo que ha sido más a propósito para ser imitado. [...] verificándose exactamente que *Rogis, at exemplum, totus componitur orbis* (“Moral de los pueblos”, en *El Iris de La Paz*, No. 93, abril 9 de 1837).

Este afán boliviano por la moral pública tiene relación directa con el afán de crecimiento económico en el discurso del Prefecto Comandante del departamento de Oruro:

Sentimos un mal lamentable en nuestro país, con la falta de moral de los artesanos y en las clases numerosas. La embriaguez es el más cruel azote, que ataca de frente al progreso de la civilización. Nuestros pueblos en general tienen ideas muy imperfectas y alejadas la moral. La propensión al vicio extermina en ellos todos los sentimientos de verdadera utilidad. Cuando no son inexactos en sus compromisos, prefieren la miseria a su bienestar. Solo de este modo puede explicarse el aspecto triste que ofrecen en nuestra vista esas familias, esos hombres, mujeres y niños que patenizando ningún aseo y el total olvido de las comodidades de la vida, transmiten el desaseo de padres a hijos... “Mientras no se reformen y moderen esas costumbres la situación de nuestras masas será siempre estacionaria y degradada. Poned pues, os ruego, vuestro mayor anhelo de dirigir las costumbres públicas, porque ellas, son el cimiento de una verdadera prosperidad y nacionalismo” (*El Iris de La Paz*, No. 30, febrero 7 de 1839).

Nunca ajenos a la problemática en el Ecuador, en 1846, se decretaba la Ley 17 que en su artículo 11 decía:

La vagancia, la ociosidad, la embriaguez y la prostitución son faltas que no están sujetas a juzgarse por los trámites de la vida criminal, de ellas conocerán los comisarios de policía en toda la república sin más trámites ni recursos que los prescritos bajo reglamentos, no se observará en conse-

cuencia ninguna ley de procedimiento en estas culpas, que si no aparecen en los reglamentos de policía no contienen hasta ahora las medidas necesarias para darle a este artículo su cumplimiento (Ley 17 de 1846, de noviembre 1846, Ecuador).

La situación no cambió con el tiempo y cobraba rostro en las mujeres. En 1866, los jesuitas denunciaban una ciudad llena de ociosos, y proponían, para remediar la situación, fundar una casa de recogidas “[...] para las mujeres pobres y honestas que carecen de medios de subsistencia”. Los ociosos tienen aquí cara de mujer y solución en las mujeres. Los padres jesuitas hacen un llamado público y a nombre de las mujeres, pero en la sustentación de su propuesta el remedio es extensivo a otros sujetos sociales:

Nosotros opinamos que no se podría hacer mayor bien a la capital que proveerla de unos establecimientos que la Iglesia llama *work house* destinados a los pobres de ambos sexos, en ellos se hace trabajar a todos según sus aptitudes y se enseña profesión a los que carecen de ella. El establecimiento se encarga de la venta de lo que se trabaja cuyo producto se entrega a los recogidos deducidos sus gastos, de esta se estimulan los hábitos de trabajo base de la buena moral y sin la cual sería perniciosa y funesta la aglomeración de personas ociosas que vivirían atenuadas a la caridad ajena. [...] abriría su salas la enfermería provista de buen médico y de buena asistencia. No veríamos ya ese enjambre de haraposos que los sábados particularmente inundan las calles y las casas principales obstruyendo el paso y comprometiendo la higiene pública [...] (“Asuntos Eclesiásticos”, en *La América Latina*, No. 19, Quito, 18 de julio de 1866).

Como medida a esta suma de “vicios” públicos se proponía la educación de las mujeres –ángeles del hogar– y su instrucción, como estrategias fundamentales para los nuevos estados. Estas estrategias se difundieron como mecanismos reguladores sin los cuales no se cumpliría la tarea moralizadora, pero a cargo de las mujeres:

... vosotras bien podéis arreglar la conducta del ciudadano, ligarlo a su patria, interesarle su ventura, y aun arrancarle el corazón para ofertarlo en el altar de la de la pública salud. [...] Bien podrán los hombres filosofar altamente sobre el corazón humano; pero es la mujer quien se aventaja en analizar sus afecciones y leer su más íntimos sentimientos. ¿Quién entonces sino la que penetra las almas podrá presentarnos el sistema de una moral experimental? ¿Quién sino ella podrá inspirar más fácilmente ideas de honor probidad y civismo? ¿Quién más que ellas trabajarán con energía y primor en hacer salvar la patria y conservar sus derechos? (“Un ruego al bello sexo”, en *El Iris de La Paz*, No. 53, 10 de julio de 1830).

Con ese apoyo cobra importancia el tipo de conocimiento y de educación recibidos por el individuo en el estado contractual. Tal conceptualización será aplicada a la personalidad y mente femeninas y se promocionará la educación e instrucción de las mujeres y las niñas por

ser las “incubadoras” de sus hijos hasta que lleguen a ser hombres, pero específicamente ciudadanos. La familia y en ella las mujeres empezaron a tener otro rol a favor del Estado moderno por moldear la personalidad de los futuros ciudadanos (G. Duby y M. Perrot, 2000: 131). Es además un ciudadano que diga la verdad, en tanto “ángeles del hogar” y “bello sexo”, las mujeres especialmente las madres deben corregir el vicio de la mentira en sus hijos “[...] pobres criaturas que habéis echado al mundo de las pasiones, los vicios, el amor, el dolor [...] que si no enseñáis el principio de la verdad caerán en la ruina y el error que son los peores vicios que tiene el hombre” (*El Progreso*, Guayaquil, 26 de enero de 1856).

Resumamos: los proyectos formativos de la nueva sociedad se complementan: reforzar la familia, crear un nuevo modelo de hogar, educar al pueblo y a las mujeres, formar maestros cuyo papel sería desarrollar y perfeccionar una instrucción útil, científica y moral para el progreso de la patria, la consolidación del Estado y la construcción de la nación. El Estado espera de la familia la formación de la personalidad política de los niños. Es allí donde la influencia de la mujer madre es decisiva. Ella es la primera maestra y el primer ejemplo:

La mujer es la última tabla que nos espera para salvarnos del eminente naufragio que corremos. Sí, preciso es decirlo, los que estudian los vicios que devoran actualmente los pueblos, el continuado momento que los marca, el perenne sosiego en la ansiedad en que todos vivimos, no podrán menos de conocer que estamos abocados a uno de esos grandes cataclismos sociales que acaban con la vida de los más fuertes imperios (*El Progreso: periódico popular*, folletín *Estudios filosóficos*, No. 54, Guayaquil, lunes 21 de agosto de 1854).

La tarea moralizadora de las mujeres se puso en ejecución por la vía de su educación y su instrucción en medio de conflictos religiosos, políticos, económicos, y en tanto que la moral como tal implicaba diversas opiniones, según los intereses particulares de grupos e instituciones sociales. En este sentido encontramos en publicaciones periódicas diferentes propuestas y programas que nos recrean el discurso particular de partidos políticos, del clero, de intelectuales, y de mujeres escritoras, aunque estas lo harán ya en el último cuarto de siglo XIX.

MUJERES EDUCADAS E INSTRUIDAS O UNA PRETENDIDA ACULTURACIÓN

Pero ¿cómo la mujer hará bien su papel de reformadora de la sociedad, constructora del alma nacional, si ella misma no era ni educada ni instruida? Esta era una cuestión fundamental:

[...] pero son madres, y esta consideración basta para que un gobierno ilustrado y paternal se esmere en la educación de las mujeres. ¿Podrá inspirar en sus hijos ideas de virtud, las que las desconoce? ¿Cómo practicarla si no la aprendió y cómo aprenderla si no sabe leer? ¿Y una mujer que no sabe leer ni escribir no es como una planta parásita? El gobierno, aún en medio de las grandes atenciones que le rodean, ha dirigido sus desvelos a la enseñanza de las niñas, y así vemos establecidos ya colegios para huérfanas en Chuquizaca, La Paz, Cochabamba y Potosí (*El Cóndor de Bolivia*, No. 39, Chuquizaca, agosto de 1827).

En Guayaquil, en 1845, *El Filántropo*, periódico de tendencias liberales, decía:

También somos de opinión que nuestro Ilustrado Presidente proteja de algún modo la educación de las niñas, que serán madres con el tiempo y de cuyo seno deben salir los sostenedores de las libertades públicas, los buenos ciudadanos, la sociedad en general. Somos hombres de mundo y experiencia, nuevas cosas unidas a la historia nos hacen conocer los bienes que pueda reportar un pueblo de la buena educación del bello sexo (*El Filántropo*, No. 24, Guayaquil, agosto 15 de 1845).

De ahí la temprana idea de las escuelas de niñas. Se debía educar a las mujeres desde niñas, no porque se las considerara iguales a los hombres o merecedoras de igual tratamiento, sino para que cumplieran con mayor provecho colectivo su rol. La obediencia de la mujer en su casa al esposo y al padre debía ser ejemplo para el niño, que debía aprender a obedecer y a respetar el gobierno de los hombres y del Estado:

Y vosotras delicias de la vida social, vosotras que algún día educaréis en el hogar doméstico a la vida naciente y el alma aún en flor, formando la índole de los ciudadanos desde el primer magistrado hasta el último individuo del pueblo: vosotras que debéis ser fieles compañeras, esposas económicas, madres tiernas, hijas obedientes, amigas verdaderas, vosotras protectoras de los infelices cuyas alabanzas se deben oír de las bocas del mendigo y del inculto personaje, aceptad [el deber] para impedir en las reformas y malas costumbres que contagian y envilecen a las masas de los pueblos (*La Minerva*, Guayaquil, 18 de septiembre de 1847).

El mejor de los proyectos emancipadores, como proceso de racionalización creciente, era, al decir de los ilustrados liberales, la Educación. En este devenir, las sociedades andinas decimonónicas plantearon la educación y la instrucción de las mujeres como benéficas al espíritu del siglo. Pero las contradicciones son notorias: ¿Cómo hacer que las mujeres promuevan la racionalidad republicana en su rol tradicional oficial, sin modificar su *statu quo*? ¿Qué tipo de liberalismo impulsar? ¿Cómo educarlas e instruir las sin subvertir el orden social? Estas son contradicciones que se hacen funcionales, en la medida que las mujeres en las nuevas repúblicas ni son iguales ni son libres. La fraternidad es el único

derecho que tienen, pero no como principio liberal sino como condición natural; no pueden ejercer los derechos de ciudadanía, pero tienen la obligación, en su deber de madres, esposas, hermanas, institutrices, de moldear la personalidad de los seres humanos que están a su cargo y bajo su influencia, para promover la ciudadanía y garantizar la “democracia”. Labor trascendental de las madres era formar generaciones enteras para el Estado, reforzar, ampliar y profundizar la labor de la escuela que, junto con la familia, realizaban la tarea.

En ambas instituciones, las mujeres son catalizadoras de la eficacia educativa estatal. La educación de las mujeres era lo que hoy llamaríamos alfabetización funcional.²⁷ De lo contrario eran obstáculo a la tarea republicana estatal. Por esto el Estado grancolombiano se apresuraba a decretar: “[...] Que la educación de las niñas y de las jóvenes que deben componer una porción tan considerable y de tanto influjo en la sociedad exige poderosamente la protección del Gobierno”, en virtud de lo cual el artículo 17 de la Constitución de Cúcuta en 1821 dice:

Siendo igualmente de mucha importancia para la felicidad pública la educación de las niñas, el poder ejecutivo hará que por las subcripciones voluntarias, de que habla el art. 11, o por otros arbitrios semejantes, se funden escuelas de niñas en las cabeceras de los cantones y demás parroquias en que fuere posible, para que en ellas aprendan los principios de habla el artículo 11 (leer, escribir. Ortografía, principios de aritmética, dogmas de la religión y moral cristiana, derechos y deberes del hombre en sociedad, y además a coser y bordar). Estas escuelas quedarán sujetas a las reglas antecedentes, y el poder ejecutivo propondrá al Congreso los medios que juzgue oportunos para aumentar su número, y asegurar su dotación.

Las mujeres desde la escuela y la familia, que eran espacios de su desarrollo según los parámetros de la modernidad que se planteaba en el momento, garantizaban el mantenimiento de la moral pública, un aspecto de gran preocupación republicana en medio de un panorama de anarquía, inestabilidad y desorden político poscolonial. En este punto debemos pensar con detenimiento en las adaptaciones que se hicieron de las estructuras existentes, en el sentido en que Foucault dice que la sociedad moderna necesitó acudir a técnicas disciplinarias para la formación del individuo, correlacionales del poder y del saber, como reformatoras de la moral nacional. Las mujeres debían estar mejor preparadas para su papel como madres y educadoras según su “rol natural” (Cfr. Catherine Jagoe, y otros, 1998).

27. El acceso de las mujeres a la alfabetización había sin duda posibilidades antes inexistentes. Además de tener usos sociales como ya hemos anunciado como función cultural, la educación tiene una gradual consecuencia: la escritura femenina, aspecto que se tratará en capítulo aparte.

En la Colonia la preocupación por la educación de niños y niñas había sido una práctica poco extendida. Las instituciones educativas fuera del hogar eran una estrategia más de control social, de “encierro” y “abandono” a la que las mujeres recurrían para ser “más libres”. En un pensionado, o en un convento del siglo XVII o XVIII, si bien se enseñaba a leer y escribir medianamente, lo esencial estaba en adiestramientos manuales, labores de costura y de rezo, que solo preparaban a las niñas para el matrimonio. En muchos establecimientos las muchachas abandonadas a sí mismas salían tan ignorantes como habían entrado, peor panorama mostraban la mayoría de las mujeres cuando eran educadas en sus casas bajo la supuesta dirección de sus madres, los resultados salvo excepciones no eran muy brillantes.²⁸

La historia de instituciones como los beaterios y los conventos femeninos sirven de ejemplo para mostrar cómo los nuevos estados se apoyaron en ellos ante la inexperiencia y la precariedad de su sistema educativo. En la sociedad colonial, mujeres seglares, muy devotas, enseñaban a las niñas la doctrina cristiana, a leer, a escribir, las labores femeninas de costura y cocina. Las beatas tenían que trabajar para sostenerse, pero con las reformas borbónicas de la segunda mitad del siglo XVIII, al transformarse muchos beaterios en colegios, tomaron a su cargo la dirección de los pocos colegios y escuelas femeninas que existían. Entonces las beatas y monjas se dedicaron exclusivamente a la enseñanza de las niñas, sin preocuparse demasiado, como antes, por la situación económica, pues vivían de los réditos de los fondos que tenían estos centros, asegurados por la autoridad episcopal, y completaban sus ingresos con las pensiones que las familias de las niñas aportaban. Con el prestigio de los colegios para niñas aumentó también el de las beatas y maestras, a quienes se miró siempre con admiración y respeto porque educaban “cristiana y civilmente a las niñas”.

Los estados republicanos andinos utilizaron estas infraestructuras y experiencias educacionales. Para Christine Hunefeldt, a pesar de que en el siglo XIX limeño el “ideal victoriano” de la cultura occidental de la vida familiar “hacia adentro” se había propagado, la realidad mostraba cómo los beaterios seguían cumpliendo una función reguladora del matrimonio. Pero en su mayoría se convirtieron en colegios, monasterios, asilos y cárceles. Su función común fue el asilo de mujeres que “no podían, no querían o no debían cumplir los papeles que les eran asignados”;²⁹ el mayor o menor número de mujeres recluidas, la existen-

28. Cfr. Luis Arturo Vahos V., *Mujer y educación en la Nueva Granada*, Bogotá, Comunicación Creativa Editores, 2002.

29. Christine Hunefeldt, “Los beaterios y los conflictos matrimoniales en el siglo XIX limeño”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Cecilia Rabell, comps., *La familia en el mundo iberoamericano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994, p. 228.

cia o no de los beaterios refleja un grado de “anomalía” en la sociedad y en la función del Estado. Lima, en el transcurso del XIX se observa una demanda en los servicios de estos sitios, debido quizá a incapacidad estatal de sostenerlos, o “emergencia de formas distintas de encarar los conflictos matrimoniales” (C. Hunefeldt, 1994). Los cuatro beaterios limeños de comienzos de siglo: Nuestra Señora de Copacabana, Nuestra Señora del Patrocinio, Beaterio de Recogidas o Amparadas y Beaterio de Viterbo, cumplían una función educativa y formativa. Allí había

mujeres que si tenían dinero y/o benefactores, mujeres que temporalmente aprovechaban una posibilidad de educación, mujeres que eran las criadas y esclavas de todas las otras... muchas seglares ingresaban en espera de su divorcio, huyendo de un esposo agravioso, muchas otras ingresaban para obtener una aureola de pureza para lograr un buen matrimonio (C. Hunefeldt, 1994: 241).

La República Boliviana también echó mano de la herencia colonial de la antigua Audiencia de Charcas. Allí, desde más o menos 1785 se notaba cierto adelantamiento educativo encabezado por el fraile carmelita José Antonio de San Alberto, quien se propuso, entre otras medidas, la creación de escuelas, la fundación de colegios o enseñanzas públicas en las ciudades, y la fundación de una casa de huérfanas que sirviera como refugio y centro de educación que “las liberara de los peligros”. Así, mediante Real Cédula de 1785 se dio existencia jurídica a los colegios de niñas, aunque en el plan educativo oficial (1783) se debía atender la educación intelectual, religioso-moral y profesional de los niños, quedando como optativo que las niñas aprendieran a leer y a escribir. En el plan de José Antonio, eso era obligatorio, además del adiestramiento en algún arte u oficio.

Con dichas cédulas organizó un Hospicio de Pobres y un colegio de niñas huérfanas en Potosí, que encargó al fray Salvador Ximenes a quien nombró cura rector de la parroquia de Copacabana y Santiago de la Villa de Potosí en 1797. En la actual ciudad de Sucre, aprovechó la existencia del Beaterio de Las Catalinas para organizar la Casa de Educación y Recogimiento de Niñas Huérfanas, de tal forma que las 12 o 16 mujeres beatas harían las veces de maestras. En Cochabamba también instaló un colegio de niñas en 1789.³⁰ Pero, a pesar de la existencia de estos colegios y casas de recogimiento, funcionales solo en sectores urbanos, pocas fueron las mujeres que ingresaron a uno u otro. Continuaron siendo motivos de ausentismo escolar a lo largo del siglo XIX la falta de recursos para pagar la pensión, la falta de estímulo

30. Purificación Gato, “El contexto social en el proyecto albertiano, 1785-1805”, en *Sociedad y educación. Estudios sobre historia de la educación en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional / Colciencias, 1995, pp. 170-181.

en los padres de familia para educar a sus hijas, la escasez de locales gratuitos, la falta de inversión y promoción oficial de la educación.

La situación en el Reino de Quito era un poco diferente debido a la existencia de una infraestructura educativa nada despreciable, pero también de procedencia tardío colonial. Se contaban 11 escuelas públicas de enseñanza primaria en la ciudad de Quito, y escuelas de enseñanza elemental en Cuenca, Latacunga, Loja, Guayaquil e Ibarra.³¹ Esto permitió que los beaterios mantuvieran su vieja función e hizo que el Estado republicano de la primera mitad de siglo XIX no se viera tan desamparado en la materia.

Como hospedaje, centro de instrucción y lugar forzado de depósito, fueron usados los beaterios de procedencia virreinal neogranadina. En ellos se encontraba un grupo heterogéneo de mujeres religiosas, huéspedes, educandas y criadas.³² Esta situación también contrasta con la República de Nueva Granada en donde el Monasterio de La Encarnación de Popayán se encargaba desde 1591 solo de la educación de las mujeres “nobles”. Durante toda la colonia, se habían fundado 15 conventos considerados como “(...) la solución ideal para remediar determinadas necesidades sociales” como el alto número de hijos ilegítimos, de allí la tarea anexa como centro de instrucción femenina, y lugar “forzado de depósito”, aunque en las ciudades donde no había conventos los depósitos eran casas de “matronas de reconocida virtud y ejemplo, o en los llamados Recogimientos; hubo uno en Cali, otro en Cartagena, otro en Santa Fe y al menos un proyecto para uno en la villa de Medellín” (P. de Zuleta, 1995). Todavía en 1848, “la Nueva Granada apenas tenía 2 colegios femeninos, uno en Bogotá y uno en Cartagena y ninguno en las 20 provincias restantes” (L. Vahos, 2002: 163).

Estos beaterios y pensionados, así como los orfanatos de procedencia filantrópica, fueron tomados por los nuevos estados y sobre ellos levantaron las nuevas instituciones escolares republicanas, con ellos venían las mujeres, monjas, beatas o maestras. A este propósito servía en 1832 con el nombre de Escuela de La Merced, el orfanato escuela que en 1801 había fundado Pedro de Ugarte en Santafé, quien había indicado en su testamentado que la maestra tenía que ser una mujer “libre de vicios, especialmente de la embriaguez, y que sea persona de buenas costumbres, prudente, mansa y afable [...] que sepa leer, escribir y coser y las demás labores de manos que debe saber toda madre de familia para gobernar una casa” (L. Vahos, 2002: 152). Las mujeres educadas para la sociedad eran, por tanto, educadas en la doctrina cívica del

31. Manuel Lucena Salmoral, “La educación en Quito durante el período tardío colonial”, en *Sociedad y educación*, 1995, p. 58.

32. Ver Pilar de Zuleta, “La vida cotidiana en los conventos de mujeres”, en Beatriz Castro, *Historia de la vida cotidiana en Colombia*, Bogotá, Norma, 1995.

Catecismo del padre Astete que continuó en plena vigencia al servicio de estados que se proclamaban modernos, pues no se pretendía cambiar los valores morales tradicionales, sino los comportamientos públicos, las actuaciones políticas y las prácticas económicas de la sociedad.

En el transcurso del siglo republicano aparecieron lentamente en el paisaje urbano y rural edificios hechos exclusivamente para la actividad escolar de las niñas. Mientras tanto, los viejos dispositivos de control educativo colonial como los conventos y beaterios mantuvieron el dominio de la educación idealizada de mujeres cristianas, por supuesto ahora al servicio de un prototipo revitalizado o mejor renovado de las mujeres como salvadoras de la moral pública de una sociedad que se movía entre la fiesta, la vagancia, la anarquía, la desolación y la enfermedad de las guerras libradas y por librar.

Educar al bello sexo fue una tarea tan difícil como notoria necesidad. Al parecer todos concordaron en ello, y el Estado impulsó la labor, aunque resultaba imposible hacer sistemática y progresiva la tarea, por las vicisitudes políticas decimonónicas que obligaban a destinar los presupuestos al renglón bélico. Obstáculos menores habrían podido superarse con mejores campañas pedagógicas dirigidas a los padres en las zonas rurales andinas fomentando la utilidad del envío de las mujeres a la escuela.

Pero, realmente, la educación para las mujeres se dio en las ciudades y pueblos grandes o, por lo menos, en aquellos pueblos no tan periféricos, con directas conexiones al centro nacional. Denuncias y demandas generalmente capitalinas permiten observar el deseo de asimilar lo moderno y corrigiendo las deficiencias institucionales y humanas.

Las mujeres “ángeles del hogar” son promocionadas al público, se las da a conocer con sus nuevos roles, sus nuevos significados, que deben ser generalizados. El bello sexo, debido a su funcionalidad oficial, contó con el apoyo periodístico que propagó la necesidad de conocer mejora las mujeres, para entender mejor qué educación darles:

¿Qué es la mujer? Es el misterio más interesante que se conoce entre las maravillas, un ser encantador cuyo sentido no comprendemos cuando no tenemos interés en conocerlo, un contraste deslumbrante de pudor, de amor, de locura, de razón, alborozo, tristeza y contento todo a la vez en su corazón, en su alma, en su cabeza de ángel, duende y demonio para hacer la felicidad o desesperación de los hombres, la mujer es la miniatura de la creación, fresca, delicada, fragante y pulida, [...] este ser tan peligroso tiene un lenguaje lleno de seducción habla con la voluptuosidad en sus ojos, la sonrisa en los labios, suspiros en la voz, amor en el corazón, es coqueta o severa, constante o veleidosa, sensible o atolondrada, heroica en privaciones y en sufrimientos, en amargos dolores, compasiva con el pobre, con el enfermo, con la niña, con el anciano, sublime en pasiones, en virtudes,

terrible con el opresor, el poderoso, y el celoso (*El Telégrafo*, año 5, No. 606, La Paz, octubre 16 de 1863. Tomado de *El Mercurio* de Lima).

Poco conocían los hombres a las mujeres y sin embargo en ellas se refugiaban ante todo acontecimiento: “Más de una mujer está oculta bajo la piel de un hombre” (*El Amigo del País*, No. 20, trimestre 5, Medellín, 1 de marzo de 1817). Era indudable su influencia en los hombres, situación que justificaba aún más la urgencia de educar a las mujeres, que eran “origen de los extravíos de algunos maridos y de las calamidades de muchos hijos que educados en sus primeros años por madres ignorantes y disipadas han sido conducidos como por la mano al fango de los vicios” (*El Progreso: periódico popular*, No. 44, Guayaquil, 16 de mayo de 1855).

La educación elemental no era suficiente ante la necesidad de una instrucción práctica que hiciera que las mujeres pudieran ayudar a la economía doméstica de su familia. En Colombia, durante uno de los gobiernos decimonónicos más liberales y radicales, se reproducía la preocupación suscitada en Chile, uno de los países donde más extendida estaba la educación pública y privada femenina en el siglo XIX.

A la mujer se la consideraba eterna educadora de sus hijos, permanente consejera de su esposo, vigía constante y extirpadora de los vicios en su familia, maestra de primeras letras por excelencia por sus cualidades naturales de madre, síndica de la caridad en las instituciones oficiales y en las que por deber natural les correspondió crear.

Las mujeres del siglo XIX se vieron aturcidas por una retórica que, con el camuflaje de ángeles del hogar y bello sexo, las vio como regeneradoras de la sociedad y constructoras de la familia nacional. Pero, de todas maneras, el más notorio resultado de esa visión fue la recreación de un grupo familiar desde el cual cobró impulso una cultura doméstica semillero de las fidelidades políticas y religiosas, y de la polarización de los roles de género que aún hoy día perduran –como viejos esquemas mentales– en nuestras sociedades.

¿Cuál bello sexo?

*... Hay en el carácter de este sexo rasgos particulares
que lo diferencian claramente del nuestro,
y le hace distinguirse principalmente por la nota de lo bello...*

E. Kant

De ser catalogadas especialmente como “sexo débil” en la Colonia, las mujeres pasaron a ser nombradas con preponderancia como “bello sexo” en el siglo XIX. El cambio no obedece a una concientización de la sociedad (hombres, mujeres, gobierno, instituciones), sobre lo justo o injusto frente a ellas, tampoco es una apreciación meramente estética. Es la expresión de una estrategia política en la cual las mujeres son más funcionales a los fines gubernamentales y a aquello que la implementación de la república y la sociedad necesitaba. La visión del bello sexo es una plataforma discursiva que pretende corregir y potenciar los roles previos de las mujeres y al mismo tiempo es fruto del eclecticismo con que se leyeron, aplicaron y adaptaron en América las ideologías liberales foráneas; es una construcción desde arriba para un sujeto abajo, la mujer misma, que debe a la vez viabilizar y construir otros sujetos abajo, los ciudadanos.

En razón a este cambio, el bello sexo como prototipo de mujer es un referente social que muchas mujeres cumplen, aunque hay otras que no lo hacen. El naciente Estado tiene la obligación de incentivar, mediante la educación, para que la mayoría de mujeres llegue o se acerque al ideal propuesto de ser bello sexo. Pero, de todas maneras, hay otras mujeres que por sus condiciones de vida, sociales y económicas, no pueden hacer parte del bello sexo, ya que su trabajo lo impide. Por fin, también otro grupo al que la sociedad republicana no le encuentra función ni razón de ser. Por ello trata de evitar de que haya mujeres que se conviertan en esos estereotipos, o que las que existen no aparezcan en los espacios públicos.

En este capítulo se pretende ofrecer una reflexión sobre la procedencia de este rótulo “bello sexo” del discurso republicano en el estricto sentido de las ideas que se adoptan del discurso ilustrado, rotulación a la cual llamaremos prototipo y sobre sus contratipos aquellas mujeres que no se identifican o son lo opuesto: las coquetas, las sucias, las vani-

dosas, las solteronas, las sabias. Mediante el rastreo en los periódicos locales de la zona de estudio se planteará cómo las mujeres son inmersas en una labor pedagógica de mayores alcances como es la caracterización de las mujeres nacionales.

¿CÓMO DEBE SER EL BELLO SEXO?

Hemos establecido que el ideal de representación de las mujeres empezó a cambiar al aproximarse el siglo XIX y que la dualidad de imágenes que imperaba en la colonia se desdibuja tras el advenimiento del republicanismo. Esa nueva representación, el ideal que perduró a lo largo del siglo XIX es el “bello sexo”, funcional como prototipo de mujer a la sociedad, la familia y al Estado. Leamos con cuidado un artículo publicado en 1874:

Nada hay que más apague las ilusiones de un hombre que al volver de las visitas con que los reciben en la calle encuentren mujeres agradables y elegantes, y halle la suya sin vestir, sin peinar, y en un vulgar y repugnante *desorden*, su amor propio sufre entonces hondamente: pues se acusa de haber elegido mal, o acusa a su mujer de *egotismo* y desamor. Creedlo: vuestros padres, vuestros hermanos, vuestros esposos, vuestros hijos merecen más que los extraños, el que os hagáis todo lo *bella* y todo lo elegante que sea posible, *agradable*, y no es *justo* quitar a la propia familia el goce de los ojos que se dan a aquellos (*El amigo de las damas*, año 1, No. 7, trimestre 2, Cartagena, 21 de junio de 1874). (Las cursivas son nuestras).

Esta cita nos permite acercarnos a la reflexión sobre el ideal filosófico romántico de las mujeres como el bello sexo. Como puede verse, el artículo, más que un consejo, es un regaño, un fuerte llamado de atención por parte de los hombres a las mujeres, para que adopten actitudes que agraden a sus maridos y para que permanezcan sujetas a los cánones impuestos de la moral y la estética prevalecientes.

Aunque no haya una verdadera ruptura entre el racionalismo de los siglos XVII y XVIII, con el “Siglo de las Luces”, sí se dio un cambio tanto en el modelo epistemológico como en las prácticas y concepciones morales que si bien no fueron compartidas por todos los pensadores más destacados del siglo, son posibles de vislumbrar en las posturas ambivalentes de dirigentes o intelectuales que se atrevían ofrecer sus ideas en sus escritos y publicaciones.

La ambigüedad a la que hemos hecho referencia fue provocada también por una oscilación entre explicaciones culturalistas y justificaciones biologicistas de la diferencia genérica hombres-mujeres. Tal oscilación surge de tres fuentes. Por un lado, de la fortaleza de las costumbres y los

perjuicios arraigados en la sociedad y, por ende, en los ilustrados en tanto pertenecen a esta. Por otro lado, de una tensión interna del propio pensamiento de la Ilustración, la contradicción que surgirá entre el deseo de cambio, el imperativo moral de la crítica a las estructuras vigentes y el progresivo avance del conocimiento de las ciencias naturales que impone un punto de vista determinista biologicista. Finalmente, un tercer factor fue el discurso de una burguesía emergente, radiografiada y propuesta en los escritos de J. J. Rousseau, quien formuló con la mayor claridad y contundencia un nuevo modelo de familia que mantuvo la exclusión de las mujeres del ámbito de lo público.

Este proyecto político se apoyó cada vez más en los argumentos pseudocientíficos aportados por la medicina filosófica igualmente ambigua, al mostrar una combinación de argumentos biologicistas con políticos que hacía del sexo algo totalmente accidental, que dependía de la posición del feto en el vientre materno y del desarrollo del pene o del útero según la orientación del cuerpo en formación con relación a los órganos maternos. Esto es que la biología del cuerpo femenino o masculino terminaba siendo un accidente y no determinaba comportamiento o pensamiento.¹ El tipo de discurso político culturalista empezó a propagarse con el mismo Diderot, quien al examinar las diferencias entre hombres y mujeres, aportó explicaciones como el peso de las tradiciones, la influencia de la religión y la falta de educación,² al tiempo que acude a su teoría del cuerpo humano para dar una base fisiológica a la oposición de los caracteres masculino y femenino.

A partir de esta visión sesgada que presenta a las mujeres como seres en los que el corazón predomina sobre la cabeza. Condorcet y algunos de sus contemporáneos, consideraron que podía y debía mejorarse la suerte de las mujeres por medio de leyes. Es decir, si un discurso se había impuesto mediante leyes, otras leyes debían cambiar dicha situación (Condorcet, *et al.*, 1993: 13-15). Asimismo, en contraste al argumento biologicista se da paso a un “feminismo de la diferencia” que se desarrolló y mantuvo en Francia a lo largo del siglo XIX, mediante un discurso reivindicativo basado en la peculiaridad irreductible de las mujeres en tanto dadoras de vida, generosas madres que alimentan y cuidan, entregándose por completo, como solo ellas son capaces de hacerlo. El paradigma lo constituyeron las burguesas de siglo XVII, cuya vida, tan distinta a la de las aristócratas, se regía por el principio de la decencia. Ellas debían representar las tiernas imágenes de la dulzura, la bondad, los sentimientos religiosos, la ternura maternal, la paz inte-

1. Condorcet *et al.*, *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Madrid, Anthropos, 1993, p. 14. Sobre estas posiciones biologicistas no ampliaremos el análisis.
2. Los argumentos basados en la educación como fuerza transformadora de la sociedad y de las relaciones entre los sexos fueron el motivo esencial de escritos como los de De Lambert, Madame D'Épinay, D'Holbach. (Condorcet *et al.*, 1993: 22).

rior, el espíritu sedentario, la prudencia y la firmeza³ (Condorcet *et al.*, 1993: 16).

En medio de las preguntas que los filósofos se formulaban, la educación fue amplio tema de debate. Se argumentaba que “la educación es tanto peor cuanto más general y tanto más descuidada cuanto más útil”, o “que almas tan incultas puedan producir tantas virtudes y que en ellas no prosperen más vicios”. La falta de una buena educación habría creado en las mujeres, defensas y artificios que les permitían liberarse. Así, mientras los hombres imponían sutilmente su poder mediante los argumentos hechos leyes, las mujeres por su parte acuden al “[...] arte de gustar, ese deseo de gustar a todos, esas ganas de gustar más que otra, ese silencio del corazón, esa alteración del intelecto, esa mentira continua llamada coquetería parece ser un carácter básico de las mujeres” (Condorcet *et al.*, 1993: 48).

El modelo de mujer ideal para la mayoría de ilustrados era aquella que combinaba imágenes y símbolos de virtud y educación: “Hay una *mujer* que tiene ingenio para hacerse amar, no para hacerse temer, virtud para hacerse estimar, no para despreciar a los demás, bastante belleza como para que se aprecie su virtud” (Condorcet, *et al.*, 1993: 56). El *bello sexo* como propuesta filosófica es una combinación y complementariedad entre postulados clásicos y modernistas occidentales; es la apuesta por una espiritualización de lo bello, por una sublimación de lo bello y por una búsqueda de la felicidad para el mayor número. Analizaremos detenidamente estos tres elementos:

Primero, no se trata aquí del concepto de lo bello en el sentido de lo hermoso, sino la concepción platónica de la esencia de lo bello. Es decir, es la trascendencia de la belleza ideal externa a la belleza espiritual que nos permite hablar de una estética idealista y moralista en la que lo bello adquiere valor de armonía y orden.⁴ Estos aspectos fueron visibles desde las primeras décadas del siglo XIX, en los periódicos de los países andinos. Enunciados como el que introduce este capítulo nos permiten analizar que no solo se trata de plantear el ideal de mujeres bellas (de cuerpo), sino de ese paso a nivel que plantea una propuesta de mujeres ordenadas y agradables (de espíritu). Desde la visión kantiana, es posible observar cómo el bello sexo es, además del aspecto físico, el aspecto armonioso que conduce a lo bello:

3. Este feminismo francés decimonónico rechazó el discurso igualitario del feminismo anglosajón y el de su propia tradición francesa racionalista, y siguió una línea de afirmación de la diferencia sexual, reclamando al Estado protección para las mujeres.

4. Se trata del planteamiento platónico dramatizado en *La República* al representar a los hombres y las mujeres como intermedios entre los animales y los dioses, y como estos pueden ser moldeados mediante la educación para funcionar en armonía en sociedad, en su contexto la sociedad ateniense o la ciudad de Calípolis en *La República*.

Sin tener en cuenta que su figura es, en general, más fina, sus rasgos más delicados y dulces, su rostro más significativo y cautivante en la expresión del afecto, la broma y la afabilidad, que en el sexo masculino; sin olvidar lo que debe atribuirse al encanto secreto, que inclina nuestra pasión a juicios favorables para ellas, hay en el carácter de este sexo rasgos particulares que lo diferencian claramente del nuestro, y le hace distinguirse principalmente por la nota de lo bello... Se procurará ampliar todo su sentimiento moral, y no su memoria, valiéndose, no de reglas generales, sino del juicio personal sobre los actos que ven en torno suyo.⁵

Segundo, el *bello sexo* es la porción del género humano que por naturaleza está condicionado a proporcionar a la sociedad lo que no puede la otra porción, los hombres, que son a lo sublime lo que las mujeres a lo bello, retomemos parte de la cita anterior, y continuemos:

Hay en el carácter de este sexo rasgos particulares que lo diferencian claramente del nuestro, y le hace distinguirse principalmente por la nota de lo bello... No se entienda por esto que la mujer carece de nobles cualidades o que hayan de faltar por completo las bellezas al sexo masculino; más bien debe esperarse que en cada sexo resulten unidas ambas cosas; pero, de tal suerte, que en una mujer todas las demás ventajas se combinen solo para hacer resaltar el carácter de lo bello, en ellas el verdadero centro, y, en cambio, entre las cualidades masculinas sobresalga desde luego lo sublime como característica (E. Kant, 2006: 14).

Las cualidades que encierran la virtud, la buena voluntad y sostienen la ley moral, se combinan en el ser del *bello sexo*:

Sed siempre dignas con esa dignidad sencilla que se desprende de la verdadera virtud, la amarga modestia y el *candor* porque son divinos destellos que hacen resplandecer por la virtud como los rayos del sol el brillante, el orgullo es algo infecto que envenena el alma, apaga el brillo de la mas deslumbradora belleza y abate siempre, porque es el pecado que más aborrece Dios. La mujer debe evitar la mentira, el chisme y la murmuración.⁶

Nuestra sociedad republicana aspira a hacer de las mujeres ese bello sexo que hasta en “la expresión moral de las facciones, de los ojos y de la fisonomía, puede tender a lo sublime o a lo bello” (E. Kant, 2006: 20), genera armonía moral por el carácter de los sentimientos nobles que caracterizan su naturaleza y con los cuales promueve cambios y/o mantiene las tradiciones y costumbres de las naciones.

En cuanto a lo tercero, es necesario correlacionar este sentido de lo bello del bello sexo con el utilitarismo de Bentham. Este autor con una

5. Immanuel Kant, *Lo bello y lo sublime*, primera edición cibernética, en «www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia», julio de 2006, p. 10.
6. Mariano Alarcón Guerrero, *Recuerdos de amor. Consejos a mis hijas. La educación de la mujer*, capítulo II, Quito, Tipografía y Encuadernación Salesiana, 1926, p. 7.

visión teleológica considera que el bien de la mayoría está por encima de los intereses del individuo, en una especie de sistema de convivencia. El pensamiento de Bentham influenció una visión en el caso del bello sexo, en la cual no se debe ver como un sacrificio la sublimación de su ser femenino, sino más bien como acciones altruistas propias de la mujer.⁷

Los manuales como algunos que ya hemos referenciado, usados en la familia y en la escuela, fueron de “larga duración”. Se utilizaron generación tras generación y su contenido no variaba, lo que les permitía mantener una “tradición de pensamiento” y unas prácticas culturales laicas de fundamentación moral religiosa.⁸

En tanto cuerpo social femenino, el bello sexo entendido colectivamente estaba destinado a ejercer el altruismo para procurar mediante su belleza espiritual y corporal la felicidad del resto de la sociedad propagando los códigos morales. Como dice Susy Bermúdez “Por esa fortaleza espiritual femenina se veía a la mujer como un ser puro, inocente, hermoso, dulce, cordial, caritativo, consolador, comprensivo, paciente y casto por naturaleza”.⁹

El sentido de lo útil del bello sexo es en relación a las tareas que las mujeres –las que se adecuan a los parámetros físicos y espirituales que les permita entrar en esa porción femenina–, cumplen como un todo social interventor, razón en la cual su rol se hace correctivo y a mediano y largo plazo generan utilidad colectiva y progreso. En su estudio sobre los textos paraliterarios, Carmen Díaz sugiere que los manuales de urbanidad fueron el principal mecanismo pedagógico usado durante todo el siglo XIX para socializar no solo la vida en la república liberal, sino especialmente para adoctrinar en los principios morales y en los roles de género de hombres y mujeres. Allí encontramos ese ideal del *bello sexo*. En estos textos se “reafirma el valor de la castidad como indefectiblemente asociado a la reputación femenina”, pero además se le concede un sobre valor cargado de “fragilización”,¹⁰ que se fundamen-

7. Cfr. Jeremy Bentham, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789), Kitchener, Batoche Books, 2000.

8. La investigación hecha por Valentina Torres para el caso mexicano nos permite recoger este planteamiento para nuestra área de estudio. Según esta autora, los manuales franceses e ingleses permitieron el modelo para crear manuales propiamente mexicanos que fueron muy usados en la educación formal e informal durante todo el siglo XIX. Cfr. Valentina Torres Septien, “Literatura para el buen comportamiento. Los manuales de urbanidad y buenas maneras en el siglo XIX”, en Belén Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra, eds., *La república de Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, vol. II, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, pp. 313-314.

9. Susy Bermúdez Q., *El bello sexo. La mujer y la familia durante el Olimpo Radical*, Santaafé de Bogotá, Universidad de los Andes (Uniandes) / ECOE, 1993, p. 107.

10. “Las mujeres verdaderamente educadas no opinan, ni levantan la voz, son frágiles, sensibles y deben pasar desapercibidas. Controlan el trato, la mirada y la risa, establecen distancias con sus interlocutores, frenan las lisonjas y el cortejo, no conversan ni permanecen a solas con desconocidos. Poseen cuerpos anónimos, vestidas como se hallan

ta en la noción estética decimonónica de la relación entre lo bello y lo bueno como utilidad universal.

El bello sexo es construido desde su propia cotidianidad mediante la interacción de las mujeres en sus círculos familiares, sociales, económicos y culturales, y constituye una tipología femenina acorde al modelo republicano sustentador de la nación pretendida. Reafirmamos, entonces, que no se trataba de la mujer bella ni del juicio de gusto estético que una persona pudiera tener sobre una mujer, es decir no se trata de un juicio de gusto privado, sino de un juicio estético público y universal que conlleva un interés general y una utilidad moral:

La propedéutica para todo arte bello, en cuanto se trata del más alto grado de su perfección, no parece estar en preceptos, sino en la cultura de las facultades del espíritu, por medio de aquellos conocimientos previos que se llaman *humaniora*, probablemente porque la humanidad significa, por una parte, el *sentimiento universal de simpatía*, por otra parte, la facultad de comunicar universal e interiormente, propiedades ambas que, unidas, constituyen la sociabilidad propia de la humanidad, por medio de la cual se distingue el asilamiento de los animales.

[...] La verdadera propedéutica para fundar el gusto es el desarrollo de ideas morales y la cultura del sentimiento moral, puesto que solo cuando la sensibilidad es puesta de acuerdo con este, puede el verdadero gusto adoptar una determinada e incambiable forma.¹¹

Se entiende, entonces, en la visión kantiana, que la constitución de la mujer como bello sexo obedece a una teleología ética que “se aplica, sin embargo, a nosotros como seres del mundo y, por tanto, como seres relacionados con otras cosas en el mundo. Y aquellas mismas leyes morales nos hacen un precepto de dirigir nuestro juicio sobre estas cosas o como fines, o como objetos, en consideración de los cuales somos nosotros mismos el fin final” (I. Kant, 2007: 417).

El fin final –el “nosotros” universal decimonónico, que actualizado debería referir a un “nosotros” y un “nosotras”– en las manos modeladoras de la mujer simbolizado en el bello sexo. Un fin final que, como hemos ido reflexionando, es construido como ser para que construya seres; y es efectivamente como nos lo recuerda Rosas Lauro, la mirada masculina de la ilustración la que se mantiene en la representación criolla de la mujer que los periódicos enfatizaban con “[...] el tratamien-

de pies a cabeza; ni tocan ni se ríen, tampoco alteran su eje corporal, caminan despacio y controlan su mirada”, en Carmen Díaz O., “La santa y la prostituta. Métodos de fragilización de la conducta corporal femenina en el *Manual de urbanidad y buenas costumbres* de M. A. Carreño”, en *Presente y pasado: revista de historia*, año 9, vol. 9, No. 18, Mérida, Escuela de Historia, Universidad de los Andes, julio-diciembre 2004, p. 121.

11. Immanuel Kant, *Crítica del juicio*, edición y traducción de Manuel García Morente, Madrid, Espasa, 2007, pp. 306-307.

to del tema de la belleza, aspecto central en la configuración de la imagen femenina” (*El Ferrocarril*, No. 287, Cuzco, mayo 28 de 1876).

En este sentido, resulta significativa la generalizada denominación de “bello sexo” en esta centuria y en la siguiente, para referirse al género femenino, lo cual revela que el atributo de belleza era considerado propio de las mujeres. Un periódico limeño decía: “La hermosura es la excelencia como privativa de su sexo, llamado por antonomasia el hermoso” (C. Rosas, 1999: 349-413).

Pero no por ello se reducía el sentido de lo hermoso a lo bonito. Se enfatizaba también en lo inicuo y vacío de una mujer bonita pero sin cualidades:

La bonita y no más es un tipo harto frecuente en nuestra sociedad y lo será sin duda en todas las sociedades, hay entre nosotros infinidad de mujeres muy bonitas, muy seductoras, muy recomendables por su aspecto exterior, mas en cuyo interior no existe la menor señal de inteligencia, el menor átomo de espíritu, el rastro más insignificante de pensamiento, como el gusto de la fábula inspiran al que las contempla la célebre cuanta sencilla reflexión siguiente: tu cabeza es hermosa, pero sin seso [...] La bonita y no más suele ser sucia, maleducada, perezosa, derrochadora [...] la mayor parte de las mujeres que se pierden son bonitas y no más [...] (*El Ferrocarril*, No. 287, Cuzco, mayo 28 de 1876).

De este modo, la construcción del *bello sexo* implicó también otras elaboraciones generalizadoras de tipos ideales de mujer, como lo fueron la esposa y la madre. Para ello se usó el medio de comunicación y socialización, más expedito en el siglo XIX: la prensa. Por ejemplo, *Biblioteca de Señoritas* fue un periódico literario de circulación quincenal, que se fundó en Colombia en 1858, pero que circuló en Ecuador, Chile, Estados Unidos y Venezuela, países en donde tenía agentes distribuidores. Aunque de corta duración, dado que su fin llegó en 1859, se caracterizó porque entre sus redactores se encontraban renombrados hombres de la política y las letras como Felipe Pérez, Eugenio Díaz, José María Samper, Eustacio Santamaría y Nepomuceno Santamaría, José Joaquín Borda, José María Vergara y Vergara y Manuel Pombo, entre otros.

Otros periódicos regionales contemporáneos ampliaban el panorama nacional cumpliendo su función en los espacios locales y regionales. Entre ellos tenemos: *La Aurora*, *La Mañana*, *La Caridad*, *El Iris*, *La Primavera*, *El Aficionado*, *La Guirnalda*, *El Rocío*, *El Álbum de la Mujer*, *El Álbum*, *La Bella Limeña*.¹² Una característica de esta escritura para las mujeres y de la escritura misma femenina en los periódicos es que se dirigían a las mujeres por ser “las más interesadas en el progreso moral

12. Cfr. Patricia Londoño, “La prensa femenina en América Latina durante el siglo XIX”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No. 23, Bogotá, Banco de la República, 1986.

de la sociedad". Entre sus contenidos se encontraban poesías, acrósticos, consejos, artículos científicos para el hogar, capítulos de novelas edificantes, pasajes de historia sagrada en especial de mujeres bíblicas, noticias de interés general, avisos sobre planteles educativos. Patricia Londoño, en su estudio sobre los periódicos dirigidos a las mujeres en la segunda mitad del siglo XIX, observa que el contenido de estas comunicaciones cambia hacia el último cuarto de siglo debido quizá a que se habría ampliado el margen de mujeres educadas.¹³

Como dispositivo ideológico republicano y posteriormente liberal, el tipo ideal de *bello sexo* publicitado y transmitido en la educación formal e informal es un arma de doble filo que permite a la sociedad y al Estado reclamar a las mujeres los parámetros estéticos y permite a las mujeres y a la sociedad establecer una discriminación interna, desviaciones a los estereotipos de mujeres, en la medida del estar por fuera de la imagen, de lo simbolizado e idealizado; podemos sugerir que oficialmente se constituyen unos parámetros o tipologías del bello sexo, románticas, edificantes como la joven, la esposa, la madre. Estos últimos se vuelven la base constituyente de las denotaciones, marcas y mediaciones, generalmente negativas, es decir los contratipos, en la medida que pasan por señalamientos de edad, vestido, saberes y costumbres.

13. Vale la pena inferir aquí que, por lo menos en los sectores altos socio-económicamente hablando, ya se habían consolidado los parámetros del bello sexo y que muchas de las escritoras eran fieles representantes del rótulo.

La escritura femenina cobró impulso a partir de la segunda mitad del XIX, cuando las mujeres letradas, de poder económico y político, fundaron y dirigieron sus propios periódicos y revistas, escribieron y publicaron sus miradas y concepciones sobre el mundo y la mujer, las cuales generalmente iban de la mano con los ideales de domesticidad de la época, coincidentes, o mejor dicho, acogidos en las políticas estatales contemporáneas.

En este trabajo no es objetivo el análisis de la mujer escritora ni la escritura de las mujeres. Entre los estudios sobre esta temática para algunos países, tenemos: June E. Hahner, "La prensa feminista del siglo XIX y los derechos de las mujeres en el Brasil", en Asunción Lavrin, comp., *Las mujeres latinoamericanas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995; Beatriz Rossells, *La mujer: una ilusión. Ideología e imágenes de la mujer en Bolivia en el siglo XIX*, La Paz, CIDEM, 1998; Mabel Bellucci, "De la pluma a la imprenta", en Lea Fletcher, comp., *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Feminaria, 1994; Lorena Godoy et al., *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer, 1995; Mary Louise Pratt, "Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la nación", ponencia para Congreso sobre Literatura y Cultura Latinoamericanas del Siglo XIX, Caracas, Universidad Simón Bolívar, 1993; Graciela Batticuore, *El taller de la escritora. Veladas literarias de Juana Manuela Gorriti: Lima-Buenos Aires (1876/7-1892)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora, 1999; Francesca Denegri, *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*; Jana Marie DeJong, "Mujeres en la literatura del siglo XIX", en Magdala Velázquez Toro, edit., *Las mujeres en la historia de Colombia*, Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social, Presidencia de la República / Norma, 1995; Betty Osorio y María Mercedes Jaramillo, eds., *Las desobedientes: mujeres de nuestra América*, Bogotá, Panamericana, 1997.

La mujer para hacerla esposa

Hemos afirmado que manuales y prensa, usados en la educación formal e informal, en la iglesia y el hogar, cumplían una tarea formativa y pedagógica en la construcción de la mujer como *bello sexo*. Asimismo, en un sentido que refuerza esa construcción, encontramos cambios importantes en relación a un posible adiestramiento para los hombres. En estos mismos medios, aunque con menor intensidad encontramos artículos directamente dedicados a los hombres para enseñarlos a elegir esposa. Identificaban las características que debían tener las mujeres para que ellos pudiesen elegir bien a la hora de pensar en un noviazgo y un futuro matrimonio:

Esas que veis pasar abriendo el seno
 A lúbricos placeres
 Son ángeles que ruedan por el cieno
 Transformados en frágiles mujeres
 Tienen la frente pálida
 Y acaso su joven alma llora
 El eterno dolor
 Fruto de un paso dado en sendero lóbrego
 A deshora
 Miralas hijo y si su voz te nombra
 Cariñosa y amante
 Tenlas piedad
 Mas huye de su sombra
 Que deja el corazón agonizante
 Jamás mi virgen pura
 El casto velo ajes con torpe modo
 Alza más bien sus orlas
 Si del suelo rozando van con el inmundo lodo.¹⁴

Aunque la necesidad de educar a los hombres jóvenes en asuntos importantes como la conformación de la unión matrimonial no fue una labor de gran intensidad, quizá porque se esperaba que la educación de la mujer para el cumplimiento de sus roles de esposa y madre fuera suficiente, no se encuentra continuidad o periodicidad en las guías y consejos. Pero los pocos artículos que puedan rescatarse son significativos. Nos acercan a lo que Peter Gay denomina una intencionalidad para educar los sentimientos,¹⁵ y nos permite ver a otros hombres en este plan educacional:

14. Saturnino Martínez, "Consejo de un padre anciano a su hijo", en *Revista Científica Literaria. Órgano de la Sociedad Centro de Estudios de Santa Cruz de la Sierra*, 1897, p. 8.
15. Peter Gay, *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud*, vol. 1, *La educación de los sentimientos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982. Es oportuno señalar que el matrimonio católico continuó siendo la norma social y moral canonizada exigida por la Iglesia,

No busquéis jóvenes para esposas a las amigas del lujo, pues no hay [ilegible] que baste para el lujo. Las hijas muy consentidas y mimadas en la casa son fatales como esposas [...] La joven hacendosa, modesta y cristiana es un diamante en el hogar. Mujer amiga entusiasta de las novelas, esclava de las modas, muy visitadora, no es por cierto el mejor partido. Las que saben manejar la cocina son económicas en la despensa, serán buenas matronas. Las que quieren a sus hermanitos sabrán dirigir a sus hijuelos. Una que sepa cocinar llegado el caso, planchar, y hacer camisitas, coser sus vestidos, arreglar casa, arreglar los muebles, sacrificarse por sus padre cuando están abatidos, cuidar los enfermos, sufrir con paciencia, dulce de carácter eso es una buena novia, mejor esposa y encantadora y sublime madre ("Artículos cortos y misceláneas", en *La Abeja. Periódico literario, noticioso y científico*, Pamplona, julio 17 de 1894).

Según Luis Trejos, en Bogotá durante todo el siglo XIX existieron diferentes campañas para estimular a los jóvenes a casarse. Estas tenían especialmente tres objetivos: el primero, aumentar el crecimiento demográfico fuertemente afectado por las guerras civiles y las epidemias de viruela; segundo, abandonar las viejas prácticas de guardar celibato; y tercero, controlar el creciente problema de madres solteras y niños abandonados.¹⁶

Tempranamente, el periódico *El Chasqui* de 1827 comunicaba las medidas tomadas por el gobierno local, que tendían a favorecer a los casados y causar gastos a los solteros. Entre esas medidas estaban una especie de tarifas diferenciales para unos y otros, el preferir a los célibes para el servicio militar y a los casados para ocupar empleos, o penas más duras para los infractores solteros. La mayoría de estas recomendaciones fueron oficializadas, aunque la tendencia a permanecer solteros y a esquivar el matrimonio se mantenía (Cfr. L. Trejos, 2006).¹⁷

el Estado y la sociedad misma, y que las experiencias constitucionales del matrimonio civil fueron coyunturales en el contexto andino decimonónico. Aunque ello no implica que la mayoría de las personas se casara por la Iglesia y viviera conforme al sacramento.

16. Luis Trejos, "Crecimiento demográfico en el siglo XIX", en *Bitácoras de Bogotá. Metrópolis de amores y odios, marginal y hospitalaria, fría y cálida... compendio de lo que somos quienes la habitamos*, diciembre 31 de 2006. Consulta en <http://bitacorasdebogota.blogspot.com/2006/12/crecimiento-demografico/>. Para Trejos: "El balance, pese a todo, no era satisfactorio en 1843. En casi medio siglo la población había aumentado de 21.394 habitantes en 1800 a 40.086 en el citado año. Las mujeres conformaban el 60 % de la población bogotana; los ayuntamientos ilegales y las madres solteras igualaban en número al de las parejas casadas y, lo más asombroso, había un 55 % de hijos naturales contra solo un 45 % de legítimos. Las realidades eran tozudas. De nada habían valido los clamores de la prensa y las gentes ortodoxas".
17. Efectivamente, desde nuestra Independencia, con el deseo se ha normatizado y con los ideales se ha legislado. Pero ha imperado la costumbre sobre la ley. El pregonado liberalismo de los pensadores decimonónicos fue demasiado teleológico. Por ello, no alcanzaron a hacer realidad algunos de sus proyectos de abandonar el pasado colonial y hacer una nación moderna. La moralización del pueblo fue un proyecto tanto colonial como republicano, la soltería y sus secuelas de amancebamiento, hijos ilegítimos y madres solteras, hicieron y hacen parte de unas relaciones sociales que nunca se han sujetado

En la tesis de Ariés esto sería semejante al paso del viejo régimen hacia una reestructuración “burguesa” de la vida privada, que trajo consigo una domesticidad familiar con otras concepciones de vida íntima y sentimental.¹⁸ Los estudios sobre matrimonio y familia en las repúblicas andinas evidencian resistencia de la vida cotidiana a transformarse, y una escisión de las ideas y las mentalidades poco abiertas a sujetarse a los parámetros de la oficialidad estatal y gubernamental, o a la propuesta de los intelectuales decimonónicos impregnados de ideales de modernidad foráneos.

La insistencia en inducir a los hombres al matrimonio, sin embargo, no es posible de ocultar. Los discursos dirigidos a los jóvenes aconsejándolos y enseñándoles la necesidad de casarse y elegir una mujer, fueron junto con la creación de la mujer como *bello sexo*. Recordemos, la finalidad es “universal”, es decir moralizante del todo social. Si bien estos discursos no son tan frecuentes en la prensa como los dirigidos al *bello sexo*, sí son sumamente reflexivos. Estos párrafos, que aconsejan a un hombre joven, muestran todo el arsenal de cualidades esperado de una mujer-esposa, y es tal la magnitud de lo “idealizado”, que no parece posible una mediación en la realidad:

PENSAMIENTOS

Busca siempre por esposa a la mujer menos visible, porque casi siempre los diamantes más preciosos, son los más ocultos.

Siempre venera la mujer; nunca te cebes en su desgracia, porque tienes madre, serás esposo y tendrás hijas.

Enseña siempre a tu amada a que te conozca, y si llega a conocerte, quíerela más, porque ya la conoces a ella, y en eso estriba la felicidad.

Mira con lástima a la mujer que odia, porque no es mujer, es el gusano de la mariposa que ha caído a la tierra al quemarse las alas (*El Ferrocarril*, No. 291, Cali, 11 de noviembre de 1887).

Evidentemente, la tarea formativa nos parece más intensa por el lado femenino, quizá porque hoy día los estudios sobre las mujeres como sujetos marginados y subarternizados se han preocupado por

a proyectos de modernidad oficiales. No es posible, por lo menos en nuestras naciones, plantear los cambios en el modelo de familia que Stone analiza para el contexto inglés europeo, según el cual habría una “evolución” o especie de tránsito de la familia que ya para fines del siglo XIX tipifica a la familia nuclear, ensimismada en el espacio privado, alejada de lo público y “la vecindad”. Cfr. Lawrence Stone, *Familia, sexo y matrimonio en la Inglaterra (1550-1800)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990. Nos basamos en las estadísticas presentadas por el autor sobre edades de los contrayentes, número de hijos y variaciones, costumbres de ahorro para el matrimonio, costumbres de cohabitación o co-residencia con los padres, entre otros aspectos.

18. Cfr. Philippe Ariés, “Para un estudio de la vida privada”, en Philippe Ariés y Jorge Dubby, dirs., *Historia de la vida privada*, t. 5, *El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI al XVIII*, Madrid, Taurus, 1991.

nutrir una buena historiografía, y porque, al contrario, los estudios sobre los hombres como sujetos de representación de sentimientos y de moldeamiento oficial escasean. Por ello, insisto, hay en paralelo un modelo y un ideal de hombre nacional –el ciudadano– que la mujer debe ayudar a crear para el Estado nacional, pero que no es directamente desplegado en las propuestas oficiales ni privadas de líderes e intelectuales, pero que si es puesto en escena mediante la teatralización romántica de las novelas y la narrativa costumbrista decimonónica.¹⁹

Por lo demás, son las mujeres quienes deben ser educadas para el rol de esposas. Por ello, no, y no precisamente se ve bien a las que pierden tiempo leyendo novelas. Es otro el tipo de textos y de dispositivos educativos para ellas: manuales cívicos, de etiqueta, prensa femenina, literatura e historia sagrada. A las futuras esposas se les enseña cómo agradar y cómo mantener el vínculo matrimonial; se les advierte que en su compostura y comportamiento está la estabilidad de la primera sociedad que es la familia, las mujeres-esposas no pueden olvidarse de “hacerse” y de “ser” la representación del *bello sexo* en toda ocasión:

¡Ah, mis amadas señoras! Que daño hace la mujer en general y *la esposa en particular* con ese fatal estar de cualquier modo. [...] Así señoras mías sed para vuestros esposos la amiga discreta y cariñosa, la querida, elegante y encantadora, la compañera dulce y llena de abnegación, y veréis como la posesión no apaga el amor, el profundo amor y la elevada estimación en que os tengan [...] (*El amigo de las damas*, Cartagena, agosto 15 de 1874).

El *bello sexo* es encarnación del ángel del hogar. Así se encubre a la mujer con convenciones ontológicas, y se encubre con propuestas y rotulaciones de las jóvenes burguesías europeas, la ausencia de unas propuestas políticas sociales y cívicas propias, en los nacientes estados nacionales andinos con sus propias particularidades étnicas y culturales. La compañera “dulce y llena de abnegación” no puede esperar que su esposo sea también compañero dulce porque no está en su formación serlo. Las mujeres madres se encargan de ello, y el Estado con sus instituciones le asignan su rol y deber ser. En ese orden, la disfunción matrimonial y la falta de amor también se debe a ella; retomemos parte de la anterior cita:

19. En la analogía de la familia como célula natural de la nación el matrimonio es asimismo analogía del pacto con el Estado. Para Doris Sommer en su libro *Foundational Fictions. The National Novels of Latin America*, Los Ángeles, Universidad de California, 1991, esa ficción novelesca direcciona los comportamientos y “posiciones” en los sujetos, mediante un ejercicio de reinterpretación de las escenas contextuales en las que se ofrecen modelos y prácticas culturales; en palabras de B. Anderson “modos de aprehender el mundo” en que los principios liberales que regulan la nación son románticos, hegemónicos y evolutivos. Personalmente considero necesario aclarar que estas novelas románticas y de cuadros de costumbres no pueden ser definidas como “novelas nacionales”.

No, no es el matrimonio por sí, no es la posición la que trae el desamor y el cansancio a los esposos: es el fatal abandono de las mujeres: es la excesiva franqueza que reina en el interior: es el descuido de la persona, el decoro y la dignidad que toda mujer debe mirar como el más precioso de sus atractivos. ¿Por qué en las relaciones culpables hay más ilusiones, mas dicha, mayor bienestar que en muchos matrimonios? Por qué en las dos personas que constituyen una unión ni siquiera se esfuerzan en hacerse agradables la una a la otra, y viven con el temor de que la persona querida la abandone? Así señoras mías sed para vuestros esposos la amiga discreta y cariñosa, la querida, elegante y encantadora, la compañera dulce y llena de abnegación, y veréis como la posesión no apaga el amor, el profundo amor y la elevada estimación en que os tengan (*El amigo de las damas*, Cartagena, agosto 15 de 1874).

En medio del discurso en que se les enseña a ser abnegadas, se les alienta y estimula con la idea que las mujeres tienen muchas “armas” con las que debe procurar mantener el amor y el aprecio del esposo: “El hombre, creedme, se apasiona en primer lugar de lo agradable, de lo bello, después lo bueno, la fija y la hace dichosa” (*El amigo de las damas*, Cartagena, agosto 15 de 1874). Por eso, es interesante ver cómo el romanticismo decimonónico plantea un ser masculino que en medio de su rol político y económico se muestra con su faceta amorosa y filial, pero jamás dulce. Observa Susy Bermúdez,

[...] si se tiene en cuenta que este movimiento literario se desarrolló en el país en el contexto permanente de guerras civiles, tanto en la primera mitad del siglo como en la segunda, las imágenes de los hombres que describían en los textos revisados oscilaban entre caudillos, guerreros, políticos que no siempre eran guerreros pero sí agresivos en sus publicaciones, y hombres que derramaban fácilmente lágrimas frente a textos como María.²⁰

El periódico que estamos siguiendo en esta cita, *El amigo de las damas*, trae una dedicatoria de Eusebio Hernández T. dirigida a su esposa, en la que podemos observar la conjunción del bello sexo con el ángel del hogar y los matices de amor filial en la propuesta de los hombres:

A mi esposa, el día de su cumpleaños, remitiéndole un hermoso frasco de extracto de agua de colonia. No hay dicha en la hermosura, si ella no está

20. Esta antropóloga establece seis aspectos que influyeron en la mentalidad femenina en Colombia en el siglo XIX: el primero es la mujer y su condición física débil y enfermiza; el segundo, la mujer como un ser pasivo de mente en blanco y limitada al hogar; el tercero, las mujeres de estratos estudiados y su vínculo con la religión y lo sobrenatural; el cuarto, la influencia de Francia e Inglaterra en el deber ser femenino a través de la literatura; el quinto, la apertura de un espacio diferente que abre el romanticismo al deber ser masculino; y el sexto, la modificación en las relaciones entre parejas jóvenes (cfr. S. Bermúdez, 1993: 108-111).

coronada con las flores de la virtud: esta es como un sol que hace brillar los esmaltes de aquella, sin la segunda carece de atractivos la primera. La imagen perfecta de la mujer virtuosa es ese humilde pero sincero obsequio que como un garfio de mi amor pendió: A ti tan amable esposa, como tierna madre; a ti que es por tus domésticas virtudes el sacramento de mi hogar. Recíbelo con cariño de manos de vuestro hijo que para enviarte tan puro testimonio de mi afecto, necesitaba por conducto de un ángel.... Si el mundo es un valle de lágrimas el hogar doméstico en compensación es un oasis florido, recuerdo el perdido paraíso que Dios en su infinita misericordia quiso dejar al hombre para alivio de sus pesares,...la pureza de la mujer hace inalterable la dicha de el hogar, permanente la alegría de los esposos, constituyendo dueños a sus hijos de un cesto valiosísimo que si no tiene el atractivo material del oro, tiene en cambio todo el valor de un legado místico (*El amigo de las damas*, Cartagena 18 de enero de 1875. Citado por S. Bermúdez, 1993).

El hogar doméstico es la clave. Encierra en sí a la familia y esta, recordémoslo, es posible a través del matrimonio, en el cual la mujer es la que tiene el deber y obligación de hacerlo funcional. La mujer-esposa es el locus esencial, porque de ella se derivan la tradición y el mantenimiento de otros roles como el de madre, hija, hermana, entre otros:

La civilización no existe sino en el matrimonio. La ignorancia en que viven las mujeres relativamente en sus deberes y el abuso que hace de su poder, la hacen perder la más bella y más preciosa de sus ventajas, la de ser útil. Cualesquiera que sean los usos y leyes, las mujeres forman las costumbres de todos los países. Libres o sumisas reinan porque reciben su poder de vuestras pasiones, pero esta influencia es más o menos provechosa según el grado de estimación que se les concede tanto los hombres, los hijos, como vuestras compañeras y cortesanas, esclavas o sumisas, la reacción es completa las mujeres hacen a los hombres lo que ellas son, parece que la naturaleza une nuestra inteligencia a su dignidad como nosotros unimos nuestra felicidad a su virtud. Tenemos pues que por una ley de eterna justicia el hombre no puede degradar a las mujeres sin degradarse a sí mismo, ni realzarla sin mejorarse a sí propio [...] (*El Progreso de Guayaquil*, No. 112, septiembre 22 de 1855).

La mujer es el bello sexo que en su rol de esposa y madre concreta los proyectos teleológicos que el Estado se propone cuando plantea desde las primeras repúblicas la necesidad de establecer las escuelas de primeras letras para educar a las niñas:

El bello sexo, esta porción hermosa de la sociedad, es elevada por la educación a una más dilatada esfera de gracias, encantos y amabilidad, los colegios de huérfanas destinados a su instrucción mejoran y ponen la mitad del hombre social y el de la paz hacen brotar el placer y el entusiasmo a las almas generosas, entre mas de 80 alumnos que lo componen se ejercitan, la costura, el bordado, la lectura, la escritura, el canto, y la música, el dibujo ya emula a la naturaleza en sus obras, se forman cartas

de Geografía y se resuelven difíciles problemas de esta, y también de Aritmética y Geometría; se aprenden las maneras y las virtudes que deben adornar a la esposa del ciudadano y a las madres de la futura sociedad, el director de esta casa es el honor y el orgullo de su patria. Se han entablado escuelas de primeras letras en las Provincias y Cantones. Un Instituto nacional se prepara para arraigar a Minerva y eternizar su imperio (*El Iris de La Paz*, No. 59, agosto 21 de 1830).

La instrucción de la mujer es en razón de la construcción del bello sexo que a la vez se realiza en función de la educación colectiva nacional. Esta última aparece indirectamente adjudicada a las mujeres como un deber político en la medida que le quitan el viejo carácter de deber religioso. Veamos este planteamiento boliviano:

Si algún asunto merece más interés de parte de los hombres por patriotas y pensadores de Bolivia es muy seguramente la instrucción de sus esposas, hermanas, o hijas, según estos sean esposos, hermanos o padres. Esto es un asunto cuya discusión se va mirando recién en nuestra patria, las vírgenes del Sol no recibían de los mamaconas más educación que la que se referían a la naturaleza de sus deberes religiosos dejándose las demás jóvenes sumidas en la mayor ignorancia, pues todo su saber consistía en poder hilar, cocinar, en fin ser una mujer diligente en su hogar... las heroicas acciones de Juana Azurduy de Padilla y de otras matronas que se distinguieron durante la guerra de la independencia, debían hacer pensar desde los primeros días de la república en la importancia que tenían las mujeres, pero sea porque los hombres más eminentes de esas épocas se hallaban abstraídos en la organización del país, o porque las luchas internas absorbían el tiempo y el interés de todos, no se atendía de un modo eficaz esta materia hasta hoy (*El Imparcial: diario de la mañana*, año V, No. 712, La Paz, mayo 31 de 1891).

En Sucre, el periódico *El Eco del Sur* hacía alarde del cambio en las ideas hacia la mujer, que venía de la mano con el cambio de siglo y de sociedad. Se abrían las puertas a nuevos destinos y nuevas obligaciones para las mujeres:

Dad gracias a la divina Providencia ¡Oh niñas! Por haberos hecho en nacer en un tiempo, en que la ¡MUGER! es considerada como la más bella, como la más interesante mitad del género humano; en un tiempo en que la civilización os ha devuelto todo lo que la ignorancia y corrupción de las edades bárbaras, había usurpado a vuestro sexo débil. Desconocidos o malogrados vuestros talentos, vuestra exquisita sensibilidad descuidada, os hallabais sin recompensa, sin misión sobre la tierra. ¡Cuánto han cambiado los tiempos! ¡Cuán felices, débiles, reputáronse en un siglo en el que vuestra dignidad y privilegio, son universalmente reconocidos; en el que vuestra educación decide de la educación del hombre, vuestro porvenir envuelve el porvenir del hombre; vuestras virtudes forman las bases y fundamentos de las virtudes del hombre.

Ved como los destinos de la humanidad se hallan depositados en vuestras manos. Penetraos pues, ¡Oh niñas! De la santidad y extensión de vuestros deberes: ¡Elevaos a la altura de la importante misión que vais a desempeñar en el mundo! (*El Eco del Sur*, No. 2, Sucre, enero 12 de 1849).

En las diversas formas en que se concreta el *bello sexo* y que componen la imagen de la mujer, se perciben elementos básicos que se mantienen durante el siglo XIX y que solo a fines del mismo y comienzos del XX se modifican para hacer aún más preciso el rol plurifuncional doméstico de las mujeres. Estos elementos constructores de los roles y la identidad femenina como la sexualidad, la belleza, el matrimonio, la maternidad y la educación, conforman al *bello sexo* como un integrado útil de moral laicizante:

Y vosotras, delicias de la vida social; vosotras que algún día educaréis en el hogar doméstico a la vida naciente y el alma aún en flor, formando la índole de los ciudadanos desde el primer magistrado hasta el último individuo del pueblo: vosotras que debéis ser fieles compañeras, esposas económicas, madres tiernas, hijas obedientes, amigas verdaderas, vosotras, protectoras de los infelices cuyas alabanzas se deben oír de las bocas del mendigo y del inculto personaje aceptad también alguno de mis presentes, uno bien interesante que es el bello sexo para impedir en las reformas y malas costumbres que contagian y envilecen a las masas de los pueblos y si cuando mi exaltado amor ha resuelto darles una nueva filosofía que os sea útil aún en la presente época hubiese uno solo de entre vosotros creyendo la voz de la sabiduría, llega a la senda de la virtud y del bien (*La Minerva*, Guayaquil, septiembre 18 de 1847).

Según Rosas Lauro, estos elementos provienen del discurso ilustrado borbónico de fines del XVIII, que se retoma en el nuevo orden republicano y permanece hasta el siglo XX.²¹ Estos elementos se difunden con mayor intensidad a mediados de siglo XIX, cuando hallamos una complementariedad entre la prensa y la novela romántica decimonónicas, de propósitos edificantes y pedagógicos, algo así como la educación no formal, que promueven los intelectuales, que ven su realidad con ojos críticos, pero aspiran a esas sociedades moralizadas y regeneradas.²² En ellas, el *bello sexo* se plantea como una válvula de oxigenación en cuyas manos están las posibilidades de salir del caos político, de la

21. La autora analiza los periódicos limeños de fines de siglo XVIII mostrando su "función docente", así como formadora de opinión pública y difusora de principios morales mediante tipos ideales de mujer (cfr. C. Rosas, 1999).

22. El socialismo romántico planteaba una sociedad con educación técnica y científica, igualdad ciudadana, poblamiento y mestizaje, como ejes sobre los cuales se llegaría al progreso equitativo. No se trató de propuestas desde el Estado ni desde sus gobiernos, ni eran proyectos de conocimiento masivo, tampoco primaba la idea de modernidad sino la de modernización. Las propuestas reformistas del orden sociocultural para artesanos, jornaleros, peones, fueron leídas por no pocos americanos que intentaron aplicar algunos de estos cambios. El caso más notorio y estudiado es el chileno con Francisco Bilbao, Este-

anarquía social, de la pobreza. Un periódico de Guayaquil lo planteaba así:

La mujer admitida por compañera del hombre ha civilizado nuestra barbarie. Para conocer la política de un pueblo no es más que informarse de la consideración que gozan en él las mujeres, desde la ruptura del amor conyugal al embrutecimiento de (...) es la misma distancia que de la civilización a la barbarie... la influencia de las mujeres abraza la vida entera, una querida, una esposa, una madre son tres palabras mágicas que envuelven todas las felicidades humanas (*El Progreso de Guayaquil*, No. 111, septiembre 14 de 1855).

La civilización se presenta como punto de llegada positivo de unas sociedades enfrascadas en guerras civiles ante el desencuentro de proyectos de gobierno y de modelos de nación, guerras que evidencian la barbarie y causan el atraso moral y económico. He ahí la función de la mujer, bello ser que por encima de la suciedad de la arena política se eleva mediante su educación hacia la cultura:

La mujer influye en el corazón y la dicha no existe sino en los ensueños del corazón: es por esto que la mujer dirige nuestro destino, y casi siempre decide de la suerte de la sociedad. Es necesario que la mujer se inspire de la elevación humana, que comprenda el secreto de las pasiones y los destinos de la humanidad, porque ella influye profundamente, y todo esto no se consigue sino por medio de la cultura (*El Eco del Sur*, No. 16, Sucre, febrero 5 de 1849).

Sin embargo, es necesario aclarar que aquí se habla de la cultura doméstica, de aquellos principios que la mujer esposa y madre ejerce, enseña y transmite en el matrimonio, en la familia, en el hogar, espacios de su realización personal según lo establece el ideal del contexto:

Así cuando habéis arreglado y limpiado bien las habitaciones, habéis examinado y cosido las ropas de uso después que han sido lavadas, habéis preparado algún bocado agradable, y habéis terminado el día en vuestras ocupaciones, os sentís tranquilas y complacidas sin daros cuenta del cansancio, si es que estuviereis cansadas y si habéis hecho alguna obra de remuneración por vuestro trabajo al entregarla concluida a contentamiento de quien os la dio, no será tranquila la satisfacción de que experimentáis sino una dulce alegría al tener en vuestras manos el fruto de vuestro trabajo. [...] La mujer bien educada y la verdadera esposa hallan en la cocina la satisfacción de sus personales deseos, por cumplimiento del deber y la diaria oportunidad de agradar a sus padres, a esposos y a sus hijos. La cocina es el laboratorio donde se confeccionan los bocados que dan vigor y prolongan la existencia, y el comedor es el recinto donde se congrega la

familia, y es de cordialidad para gozar de los frutos de este laboratorio olvidando los pesares (M. Alarcón, 1926: 92).

Es la buena esposa aquella mujer que la sociedad espera se eduque en la cultura doméstica que está a cargo de la mujer madre. La dificultad radica en la inexperiencia del ser y en la inexperiencia de la elección: del ser mujer y ser esposa, y del ser hombre y elegir esposa, en palabras decimonónicas:

La sociedad que no se cansa de exigir a las muchachas exige muy poco a los jóvenes. Muchos van a un colegio, salen de él con algunos conocimientos a los 22 o a los 24 años, entonces tienen que hacer un viaje para conocer el mundo y los hombres, y mientras más tiempo haya durado aquella correría mas se habrán instruido en la grande escuela del mundo, vuelve a su país uno de esos viajeros y nadie pregunta: ¿qué sabe ese mozo? qué costumbres tiene? es trabajador? Y menos las niñas, los ven montar en briosos caballos con una mano puesta en la cintura, lo ven bailar con aire extranjero: ¡Oh es encantador, es divino, exclaman cándidamente las que se dejan seducir, no de sus buenas cualidades, no de sus talentos, sino del corte de su levita o de sus pantalones [...]

Y los hombres preguntan sobre las mujeres:

[...] ¿esta joven es rica? Preguntan los demás, si lo es ya lo saben todos en el siglo que adora sus altares como el antiguo Israel el becerro de oro, esta es la cuestión, y resuelta de un modo afirmativo todas las demás son de un orden subalterno. ¿Esta joven es noble?, preguntan algunos, porque aunque las ideas de nacimiento sean supuestas la realidad del metálico todavía no han podido borrarse aquellas rancias preocupaciones en favor de la cuna que nosotros defendemos con toda la Europa. ¿Esta joven es instruida? Preguntan unos pocos y la joven responde incontinente. Pero cuán pocos y qué contados es el número de los que preguntan lo que ante todo debiera saberse, lo que ante todo debiera indagarse: ¿esta joven es virtuosa? Si esta pregunta no se hace como si fuera una pregunta baladí, como si estuviera por de más el saberlo, como si la virtud no fuera la mejor gala, la mejor belleza de una muchacha, como si fueran iguales la mujer criada en el seno de la piedad y de la religión bien entendidas, y la joven que ha vegetado en el olvido de Dios (*La América Latina*, No. 30, Quito, octubre 10 de 1866).

Virtud que se gana y obtiene a través de la educación, que debe reducirse a: “una moral rígida, pero sin ridiculeces de ningún género. Sus estudios deben ser la economía doméstica y el *arte de cocinar*. Y entiéndase que no me refiero a la mujer pobre, me refiero a todas”.

El hombre que busca una mujer para hacer esposa debe asegurarse de que su elección no se guíe por la belleza y maneras de la pretendida:

Nada más desagradable que esta niña que se peina a la caída de la tarde y se coloca tras los hierros de las rejas llena de cintas y colgajos ni más ni menos que los cortes de vestidos en los escaparates de las tiendas, esperando que su hermosura y coquetería llame la atención de los transeúntes, y [...] penetrad, penetrad en casa de esa niña; registrad todos sus rincones, y si no maldecís los horrores de tal educación, será preciso que tengáis un sentimiento prostituido.

Mucho menos deben guiarse los hombres en su búsqueda y elección de esposa por la cuna y linaje del que proceden, pues ahí están muchas mujeres que nada tienen que ver con las cualidades del bello sexo, continuemos esta cita:

La cocina está sucia. Que importa no entrará en ella ninguna persona que no sea de la casa. Los muebles están llenos de polvo, ¿y qué? Por la mañana no se reciben visitas. Su vestido está descosido va, va, va, tiene otro en su ropero. Su hermana lleva una camisa sin botones. Que tiene ella que ver con eso? acaso ella es modista?. Bastante trabajo tiene ella con peinarse cuando llega tarde, les parece a ustedes poco? Para eso están las mucamas, si estas no cumplen su obligación no es de ellas la culpa. Esto es poco más o menos son los amables resultados de la educación que se daba a la mujer en estos países. Ellas no saben fregar un plato, pero tocan el piano a las mil maravillas. Ignoran cómo se fríe un huevo, [...] pero en un dos por tres arman un lazo o un moño con toda perfección. [...] Y cuando vayáis a elegir esposa por más que la encontréis con mucha plata, no admitáis ninguna que tenga las condiciones de la primera, porque sus riquezas y productos de vuestro trabajo, no alcanzarán jamás a pagar las cuentas de la modista, y en vuestra casa no habrá paz, por que la mujer tendrá mil caprichos nacidos y alimentados en su continua ociosidad [...] (*La Patria*, No. 258, Bogotá, marzo 8 de 1881).

Esta larga cita nos retorna a las afirmaciones con que iniciamos la reflexión sobre qué es el bello sexo y cómo debe ser una mujer para ser incluida en esa categoría y para ser elevada al rol supremo de las mujeres: esposas. Pero es un retorno que afirma nuestra posición y que además nos introduce otra de las concreciones del ser mujer: la madre.

LA MADRE COMO EL PARADIGMA

Con base en las reflexiones anteriores sobre los cambios experimentados en la conceptualización de las mujeres, podemos continuar desarrollando la idea de la homogeneidad imaginada con la que se pretendía construir al *bello sexo*. Hay que resaltar la importancia que tienen en este proceso las mujeres-madres y las mujeres en tanto futuras madres, única función social en la que no hubo divergencias religiosas ni políticas y, en contraste, única convergencia de ideales y propuestas educativas.

El ideal doméstico de madre permitía configurar individuos acondicionados, de educación moral no defectuosa, contribuía con el Estado en el proceso de eliminación de heterogéneas subjetividades nacionales. Así, las mujeres, que por naturaleza tienen la función de la reproducción humana, tienen, por extensión, la función de reproducción cívica mediante la educación y la práctica cotidiana. Partiendo del hecho de que la instrumentalidad del pensamiento y la inmediatez de la acción cotidiana fundan subjetividad.²³

Las mujeres-madres –dispositivos ideológicos– vierten en su función su subjetividad alineada y reproducen el mundo formalizado, sistémico. Son generadoras de un tipo de subjetividad y práctica que nos hace pensar en la tesis de Chartier acerca de que la mentalidad colectiva es reguladora de las representaciones y de los juicios de los sujetos en sociedad. Estaríamos afirmando que las mujeres-madres son mecanismos –oficiales, en este caso– de regulación de la mentalidad colectiva,²⁴ bien que para el contexto decimonónico andino, estamos hablando de la mentalidad colectiva que se pretende conformar desde la subjetividad del ciudadano, entendido este no en su significado democrático pleno, sino la categoría colectiva de “ciudadanía” que adoptaron las constituciones republicanas en medio de una realidad restringida de su ejercicio.²⁵

En la vida y la esfera privada dominada por las madres toma cuerpo la posibilidad de legitimar los tipos y estereotipos de individuos y de género, los cuales se complementan y se reafirman en la esfera pública con la actuación y formación impartida en las escuelas. Estaríamos entonces ampliando el rango de ontologización (al que nos referimos párrafos atrás) de las mujeres a los ciudadanos en general; una ontologización de los ciudadanos de un Estado-nación en construcción, que se asume Estado educador, pero cuyo desarrollo primario no le confieren la fuerza para concretarse como tal.

El *bello sexo* se concreta en los roles puestos en práctica. Las madres son el paradigma de dicha concreción, si la niña fue educada para hacerse joven del “bello sexo”, estará en la capacidad de reproducir su modelo y los modelos de hombres que le deben acompañar y tutelar

23. Ver p. ej. Emma León, *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 1999. La autora pone en diálogo la teoría de la vida cotidiana de Agnes Heller, con las teorías de Bourdieu, Habermas, Lukács, en relación a la intersubjetividad, la autonomía de la subjetividad, el pensamiento autónomo y la operatividad del discurso en la cotidianidad.
24. Ver p. ej. Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1995.
25. Para este análisis sobre la conformación de la ciudadanía restringida, véase: Francois-Xavier Guerra, “El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina”, en Hilda Sabato, coord., *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

—es decir se produce una ontologización para la ontologización—, suficiente razón para que se piense e impulse la idea de educar e instruir a las mujeres como crítica al pasado oscuro, pero sobretudo como creación de nuevas tradiciones ciudadanas. Así lo proponían los liberales guayaquileños de mediados de siglo, en una dura crítica al gobierno conservador:

Ojalá que esa partida de criminal y tramontana no vuelva a oscurecer el bello horizonte del porvenir, ojalá que todos los años se repitan certámenes tan lúcidos como el presente, ensanchando cada vez más los conocimientos de las niñas con otras teorías propias de su sexo y no menos útiles que las expresadas, tales como la Lógica, la Crítica, la Economía doméstica y la Música, ojalá, en fin, que nunca jamás, volvamos a ver el lugar de las señoras desierto como el océano, pero esta justa crítica no debe ser tan rápida, y permítanos las señoras matronas a quienes respetamos profundamente, les dediquemos algunas líneas. [...] Educando al bello sexo, ilustrando a las mujeres sobre todo en los fundamentos de la religión y de la moral, serán buenas esposas y mejores madres y en aquella primera formación de los niños que siguen a la lactación, hacen usos de las luces que reciban y procurarán a sus hijos los medios de distribuirlos en ellas como que conocen el precio del saber insensiblemente y como por hábito, les comunicarán sus mismas costumbres y si estas son finas y delicadas y virtuosas las tendrán los niños de igual modo, las llevarán a las escuelas y por imitación las enseñarán a otros que no las tengan (*El Progreso: periódico popular*, No. 32, Guayaquil, marzo 15 de 1854).

Una crítica y propuesta semejantes las hallamos en Bolivia:

Pero ya es tiempo que se piense en la instrucción de las madres del porvenir y Bolivia que al quererse dar cuenta de sí misma se encuentra que mientras todos las naciones civilizadas del mundo avanzan a grandes pasos en el camino de la idea, ella no ha hecho más que luchar, ella viene haciendo un gran esfuerzo para ponerse a la par de estas en la instrucción de sus hijos. Hay asuntos como el que tratamos en el que es necesario dirigir una mirada a los siglos anteriores aún cuando esta mirada sea rápida como un relámpago (*El Imparcial: diario de la mañana*, año V, No. 712, La Paz, mayo 31 de 1891).

Sin embargo, no debemos malinterpretar la propuesta. La instrucción que deben recibir las mujeres es para realizarse como bello sexo, no para otro tipo de funciones en la política y los espacios públicos ni en roles distintos:

“El genio no tiene edad, ni sexo, y el estudio es el buril de la inteligencia”, ha dicho un gran filósofo, la historia y la experiencia diaria ha comprobado estas afirmaciones se dirá que se trata de hacer de la mujer a fuerza de instrucción un ser insoportable, una erudición con faldas, que en lugar de llenar de dulces encantos nuestro hogar, los ahuyente de él con argumentos filosóficos, pues esto es mucho menos a lo que tendemos, pues solamente deseamos hacer de la mujer un ser que al formar la mitad del géne-

ro humano no sea inferior ni el espíritu a la otra mitad. Reconocido está que el genio de la mujer por lo general no ha llegado a la alta cima del pensamiento que no es a ella la que se lleve al descubrimiento de las verdades filosóficas y científicas, etc., pues la mujer antes que personificar la inteligencia que crea personifica el corazón que ama, así también está probado que ella ha sido creada con el ministerio de hacer sentir la influencia de la caridad y el consuelo, no es su destino gobernar un pueblo o conducir a los héroes al campo de batalla, pero sí es gobernar una familia, y formar héroes con la enseñanza de máximas puras, que al ser recibidas por los hombres en su infancia quedan grabadas tan profundamente en su corazón que ni los cantos de la fortuna ni las vicisitudes de la vida puedan borrarlos completamente (*El Imparcial: diario de la mañana*, año V, No. 712, La Paz, mayo 31 de 1891).

No le cabe duda al articulista boliviano que lo políticamente importante no es la instrucción de la mujer *per se*, sino la educación de la madre: “el patriotismo, el deber, la caridad y todas las demás virtudes que tanto elevan al hombre sobre los demás seres de la creación ¿se aprenden acaso en los ateneos o institutos? No, los Gracos fueron formados por Cornelia, San Agustín, San Crisóstomo, San Luis y otros cuyas grandes virtudes nos admiran, tuvieron por maestros a sus madres [...]” (*El Imparcial: diario de la mañana*, año V, No. 712, La Paz, mayo 31 de 1891).

Realmente es acertado pensar que este tipo de metáforas eran más cercanas a la gente y a las mujeres, en la medida que en los programas escolares se leían textos de historia antigua e historia sagrada, mientras que las imágenes de mujeres idealizadas de las novelas románticas de mediados y finales de siglo tenían mucho menor alcance, debido al acceso mismo al libro y la novela que circulaban en sectores sociales mucho más restringidos dentro de nuestros países.²⁶ Sin embargo, el interés por hacer de las madres las personas idóneas en la formación de una homogeneidad nacional es compartido por las diferentes dirigencias gubernamentales que aspiraban a conformar naciones civilizadas:

Pero después que los conocimientos empezaron a propagarse y a difundirse por todas partes y en todas las clase de la sociedad, desde que la moderna filosofía apareció en nuestro horizonte radiante como el astro que habita al esparcir la luz de la civilización ha ido aunque con paso de tortuga desapareciendo de entre vosotros hijas afortunadas del Guayas esos mezuquinos y octogenarios principios sugeridos por la ignorancia y sostenidos por la costumbre en unos y la malicia en otros. La habitual indiferencia,

26. En el manual *Recuerdos de amor. Consejos a mis hijas. La educación de la mujer*, el autor Mariano Alarcón Guerrero, dice que escribe el libro porque no existe un “gimnasio” en que se le enseñe “una verdadera pedagogía doméstica” y aconseje a las mujeres sobre la educación que debe recibir para afrontar las diferentes fases de su vida como hija, esposa y madre (cfr. M. Alarcón, 1926).

repito, con que se ha mirado desde tiempo inmemorable la educación del bello sexo ha sido el origen de los extravíos de algunos maridos y de las calamidades de muchos hijos que educados en sus primeros años por madres ignorantes y disipadas han sido conducidos como por la mano al fango de los vicios (*El Progreso: periódico popular*, No. 44, año segundo, mes 10, Guayaquil, mayo 16 de 1855).

Tenemos, entonces, que el *ángel del hogar* y el *bello sexo* se expresan finalmente en la madre como el paradigma de mujer que habría empezado a plantearse desde fines del siglo XVIII por las francesas feministas románticas:

Finalmente, hay otra más sólidamente feliz todavía; su felicidad es ignorar lo que el mundo llama los placeres, su gloria es vivir ignorada. Encerrada en sus deberes de mujer y de madre, consagra sus días a la práctica de las virtudes oscuras: ocupada en el gobierno de la familia, reina sobre su marido por medio de la complacencia, sobre sus hijos con dulzura, sobre sus servidores por la bondad. Su casa es la morada de los sentimientos religiosos, de la piedad filial, del amor conyugal, de la ternura maternal, del orden, de la paz interior, del dulce sueño y de la salud. Económica y sedentaria, aparta del hogar las pasiones y la pobreza [...] (M. Desmahis, citada en D. G. Condorced, y otros, 1993: 59).

La mujer madre es fuerza reproductiva y fuerza oficial reproductora de hábitos y ciudadanos. Así lo decían en Guayaquil:

Oídnos buenas madres, no tratamos de uno de aquellos estudios vanos cuyo único objeto se reduce a honrar la memoria. Tratamos de la cuestión más importante que pueda suscitarse en la tierra, tan importante que la resolución que toméis decidirá si en la apelación de vuestra vida y vuestra muerte moral, de la vida y de la muerte moral de vuestros hijos, lo oís de vuestros hijos; no se trata solo de vosotras, sino de la carne de vuestra carne, sangre de vuestra sangre, pobres criaturas que habéis echado al mundo las pasiones, los vicios, el amor, el odio, el dolor, y muerte porque a esto realmente lo reduce lo que con la vida corporal han recibido de vosotras, alabaos presentes si no les dais también la vida del alma es decir armas para combatir en una luz que los dirige por el sendero de la vida ("La madre de familia", en *El Progreso*, No. 181, Guayaquil, enero 26 de 1856).

Cuando el *bello sexo* se concreta en una mujer-madre –tipo ideal decimonónico– ella en tanto “madre pierde su cuerpo, su boca, sus manos, su cabello, toda su corporeidad desaparece ante un halo de sublimidad que la ubican más allá de las otras mujeres” (C. Díaz, 2004: 122). Sucede una transfiguración, son ángeles del hogar y se espera que sufran, lloren o rían, pero que no lo manifiesten, sobre todo si eso lo exige su condición socioeconómica:

La mujer del pueblo es esa admirable criatura que guardiana de su honra, esposa de su soldado, vive sufriendo mil privaciones en el interior de una

humilde choza o de un reducido sotabanco, se constituye a la par en madre cariñosa y amante en providencia varonil que alimenta y provee a la necesidad de sus hijos. La mujer del pueblo tiene doble mérito porque careciendo generalmente de grandes recursos, puede sin embargo hacer llevadera su suerte cual laborioso artesano la mujer del pueblo, puede hacer prodigios logrando que en su hogar se albergue la felicidad y el bienestar y a veces la abundancia relativa por medios de milagros de ahorro y previsión que contrastan con su escasez y su pobreza. La mujer del pueblo inventa en una nada, purísimos goces que suelen hacer mil veces más dichosos a un pobre trabajador que lo es quien mora en dorados palacios (*El Ecuador*, No. 9, Quito, enero 30 de 1875).

Las madres saben que sus hijos deben sacrificarse por la patria, o mejor dicho, las madres se sacrifican en sus hijos por la patria:

No, los ecuatorianos jamás han desmentido de su ilustre progenia ahora mismo vemos palpitantes de gozo arder en todos los corazones el fuego de la Patria, aquí una madre cariñosa acude al toque de alarma y sacrifica abnegada al hijo único de sus entrañas, allí la viuda menesterosa y desamparada ofrece para la guerra el exigió valor de su pobre y única casa o el óvolo escaso con que se debía matar a sus hambres por todas partes la abnegación y patriotismo oponen a los traidores una formidable e invencible resistencia decididos con ánimo inquebrantable a perderlo todo antes que consentir en su inicuo triunfo ("El Pueblo", en *El Republicano*, Quito, octubre 3 de 1876).

Para Dubby, la familia europea había empezado a cambiar desde fines del siglo XVIII, dirigiéndose hacia un modelo interiorizado y de individualización (Cfr. J. Dubby, 1991). El hogar aparece como un refugio frente al mundo externo agobiante y dañino. En América Latina sucedió en el siglo XIX, allí se gestaron representaciones de la madre que conllevan una propuesta de ese hogar refugio en tanto esencia de la familia y en tanto locus íntimo per formativo y formativo de moralidad individual y ciudadana, otro asunto de la historia es que ello no se haya concretado.

DESVIACIONES Y CONTRATIPOS.

¿QUÉ NO DEBEN SER LAS MUJERES?

COQUETAS, SABIAS, VANIDOSAS Y SOLTERONAS

Como lo hemos mencionado, la construcción de modelos partiendo de tipos ideales incluye la construcción de los opuestos que cumplen también su función social y política en la medida de ser socialización de advertencias. La pedagogía edificante cumplida con la impulsión de los ideales del bello sexo, la esposa y la madre, tiene sus elementos de integralidad con las desviaciones de estos. ¿Qué pueden ser aquellas muje-

res que no encuadran en los parámetros estéticos y morales de su época?

Prevenir y evitar que existan en la sociedad mujeres desviadas de los ideales parecen ser los objetivos de una serie de artículos e insertos periodísticos de amplia circulación, que junto con la novelística romántica, cumplían la socialización de los prototipos de bello sexo durante todo el largo siglo XIX. Los estereotipos sociales impulsados por las campañas hacia el ángel del hogar y el bello sexo permiten observar la conjunción de los diferentes actores sociales y políticos, que no aceptan otras formas posibles de existencia y ser de otras mujeres. Según establece Rossells para Bolivia,

se elaboran y se copian clisés fijando categorías e imágenes que luego son difundidos a través de diversos canales, incluso la tradición oral, hasta convertirse en máximas, en representaciones cargadas de contenido simbólico en el subconsciente colectivo, con carácter de conocimiento verdadero y de hecho natural, habiéndose originado en ocasiones, como muestra de ironía y de buen humor y en otras como crítica social (B. Rossells, 1998: 32).

En un estilo preventivo de intenciones constructivas, valga la pena decirlo. Los estereotipos son mostrados, denunciados, como falta de educación de las mujeres, debido a un excesivo confinamiento en la casa, que no les había permitido adueñarse de ciertos saberes, que necesariamente tendrían que conocer. Este fenómeno se asocia a la falta de educación de las madres o también a una educación desviada a la banalidad y superficialidad en que el bello sexo podía fácilmente caer por agradar al hombre.

El deseo de agradar pasión dominante en la mujer hace que algunas descuiden de los verdaderos méritos y empleen la mayor parte del tiempo en afeites y bagatelas despreciables que hacen la vida insípida y molesta, ¿y que se puede esperar de una mujer que solo se ocupa en lo fastuoso de un traje en determinado movimiento sin hablar de continuo de las modas de las que son esclavas, de las chapas, de los adornos? ¿no se dirá y con razón que esta mujer por la constante distracción de su espíritu está pronta a recibir cualquiera dirección viciosa? (*El Progreso*, No. 44, Guayaquil, 16 de mayo de 1855).

Esta distracción, desviación, es lo único necesario para que la vileza del hombre sea suficiente, deviniendo el peligro y la ruina de las mujeres:

él tiene un lenguaje que le es propio un lenguaje más persuasivo que ninguno un lenguaje en fin que aunque mudo es mucho más elocuente que el hombre y el bruto. Su lenguaje es el oro corruptor de que una vez y friccionado vuestro corazón sería más difícil libraros de sus miasmas mortífe-

ros que de los secretos del contagio epidémico (*El Progreso*, No. 44, Guayaquil, 16 de mayo de 1855).

Los estereotipos sobre el bello sexo están en estrecha relación con estos peligros en que la misma sociedad ha involucrado a las mujeres por “haberlas tenido en la ignorancia” y no ofrecerles una “educación esmerada”. Deberían ellas evitar las frivolidades y procurar realzar las cualidades “del corazón” como únicas entradas a la sociedad y al hombre “sensatos”.²⁷

Tenemos, entonces, no un enfrentamiento, sino una proyección de superación. Esto es: al bello sexo como sujeto femenino ideal no se le enfrentan los tipos no ideales de mujer, lo que se le enfrenta es el reto de destruir o desaparecer prácticas del sexo débil. Aunque es posible establecer una serie de contratipos (coquetas, viudas, sabias o “marisabidillas”, solteras y beatas, viejas, mulatas) comunes al sexo débil y que en los temores del imaginario colectivo decimonónico debían ser superados, hay dos: las coquetas y las solteras, que son los más observados por dicha sociedad.

Los escritos decimonónicos que nos muestran opiniones sobre estos tipos de mujer –prensa, diarios, literatura– permiten ver dos posiciones críticas: una negativa y otra positiva.

La posición en que prevalece la conceptualización negativa se dirige casi exclusivamente a la mujer coqueta y sus ardides y engaños. Tal como lo decía la *Enciclopedia Moderna* de 1862, las coquetas tienen ese “deseo de inspirar el amor sin poseer este sentimiento. Usase especialmente hablando de las mujeres, por lo que no examinaremos la coquetería sino con relación a esa bella mitad del género humano. La base principal y quizá única es la vanidad, de que nacen la insensatez, la insensibilidad, la locura”.²⁸

La mujer coqueta tiene un cúmulo de defectos que nacen del considerarse bonita:

Ávida de elogios, enamorada de sí misma, se cree que todo lo merece por su belleza, por su gracia, o por su talento, sacrifica sus mejores sentimientos en aras de la lisonja; engaña con arte, disimula sin esfuerzo, y cautiva con amabilidad. Por más adoradores saque a su alrededor reúna, nunca estará satisfecha, su maligna ambición de dominar voluntades, su bello ideal está en ser siempre reina en medio de una corte mas o menos brillante; pues si alguna vez semeja doblegarse dando preferencia a alguno, es

27. Estas palabras entrecomilladas provienen del mismo artículo del periódico *El Progreso* que venimos siguiendo en las dos citas anteriores.

28. *Enciclopedia Moderna. Diccionario Universal de Literatura, Ciencias, Artes, Agricultura, Industria y Comercio*, t. XI, publicada por Francisco de P. Mellado, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Mellado, 1862, p. 411.

solo para exaltar celos en los demás (*La Patria*, No. 265, La Paz, marzo 16 de 1881).

Esta mirada permanece en sectores sociales tradicionales que se niegan a ver otras formas o mecanismos de las mujeres para encontrar caminos al matrimonio, que la misma sociedad les exige. Continuemos la cita anterior:

La coqueta ama lo difícil, lo imposible; hace forjado un *bello ideal en su mente* y en el pretende fundir las *realidades* que; en el momento de presentársele un pretendiente lo compara con el modelo imaginario, y si no está conforme con él ni en detalle, ni en conjunto, le da pasaporte, o lo retiene a su lado para corregir los defectos... pero, como es de suponer, esta tentativa suya es infructuosa, porque los hombres (con raras excepciones) no son blanda masa que se pueda modelarse los contornos que se quiera; y de ahí resulta que la coqueta vive años tras años esperando que se presente en cuerpo y alma este bello ideal que nunca llega[...]; cuando los años han marcado su huella en el rostro de una hermosa, recién conoce el (estallido) de las bellas cualidades de su alma, y empieza a arrepentirse de la pasada existencia; si la religión con sus dulces consuelos no calma el acíbar del remordimiento, la coqueta se convierte en un ser insoportable por la acritud de su carácter; si no trata de ser útil en algo está de más, y esta nulidad es su mayor tormento, pues que el corazón no envejece, vivirá siempre torturada por la envidia y el despecho causados por los triunfos de sus compañeras y el desprecio e indiferencia con que es mirada por sus antiguos adoradores *¡vanitas vanitatis!* (*La Patria*, No. 265, La Paz, marzo 16 de 1881).

Estas apelaciones discursivas que relacionan belleza, vanidad, cálculo, frivolidad con las mujeres coquetas, pueden ser leídas como parte del pensamiento decimonónico más conservador, que permaneció en la mentalidad de muchos hombres y mujeres quienes aspiraban a seguir viendo a la mujer sin cambios en su ser o en sus roles. Por ello, la sonrisa, las formas, los rizos, seguían siendo en sus mentes imágenes de la mujer pecadora.

SONETO A UNA COQUETA

Aparta de mi vista cruel emblema
De enroscada serpiente matadora
Inexplicable y seductor dilema
Que atormenta mi mente hora por hora
Ah, yo puse en tu sien una diadema
Como el querut que en el altar se adora
Mas si es tu amor un cálculo, un problema
Apártate belleza tentadora
Tú cuyo corazón es solo un prisma
Detrás del que no existe ni un afecto
Ni una sola creencia de mujer
Vil coqueta, sarcasmo de ti misma

Ya que el engaño para ti es perfecto
Ah véndeme aunque engañes el placer.

(*El Ferrocarril*, No. 33, año 1, Cuzco, noviembre 8 de 1870)

Las coquetas tienen un conjunto de defectos contrarios a la mujer que es el ángel del hogar:

Las que son aseadas y limpias, y amigas de la laboriosidad y de la instrucción, y no son coquetas y no murmuran y no tienen primitos y no desean lo que no deben desear, harán buenas madres de familia, excelentes esposas y amarteladas hijas. De estas son de las que deben buscarse cuando un hombre desea casarse para ser feliz (*El Ferrocarril*, No. 256, Cali, agosto 15 de 1884).

Recordemos que el espacio privilegiado para hacer real el tipo ideal de mujer es en su rol de esposa y en el espacio privado del hogar, donde las coquetas no aparecen, pues su mundo es un afuera permanente, no está centrado en una familia, un esposo, unos hijos.

Un estudio de Alicia del Águila sobre el cuerpo y la higiene en Lima dice que las limeñas decimonónicas de altos sectores sociales tenían por costumbre usar y regalar perfumes como parte del abandono de la costumbre colonial de ir tapadas cubriendo el rostro con un manto.²⁹ Un rostro que ahora empezaba a mostrarse maquillado a la usanza francesa. Para viajeros y coterráneos, esta vieja y esta nueva costumbre hacían parte de la coquetería de las limeñas, fama que incluso en Guayaquil se pregonaba:

¿Que semejanza hay entre las coquetas y los hoteles? La de que alojan a todo el mundo. ¿En que se parecen el amor y la vil? En que pican, pero gustan. ¿En qué se parece la luna a las mujeres? En que tienen dos fases y solo muestran una, pero siempre la más hermosa. ¿Qué cosa del cielo tiene una coqueta? La variación. ¿En que se asemejan las limeñas al sol? En que tienen para todos. ¿En que se asemeja una coqueta a una bruja? En lo que tienen del diablo. ¿Qué cosa del alacrán tiene una limeña? Las tijeras y el pico y el veneno (*El Progreso*, Guayaquil, julio 20 de 1855).

Las mujeres coquetas prefiguran inmoralidad y traición; son mujeres solteras, generalmente bonitas y sociables; habitúan en los espacios públicos, asisten a bailes, rien, se maquillan y están a la moda, todo su conjunto de ser y estar, molesta al tradicionalismo más conservador andino:

29. Cfr. Alicia del Águila, *Los velos y las pieles. Cuerpo, género y reordenamiento social en el Perú republicano (Lima, 1822-1872)*, Lima, IEP, 2003. Las Tapadas eran aún comunes en el paisaje limeño hasta los años 50 del XIX, en que se fue afrancesando la moda. Según la autora, estas novedades y lujos en el vestir y los ademanos produjeron una “formalidad social” que le restaron libertad a las mujeres, ya que como “tapadas” habían podido expresar sus emociones e interferido en espacios masculinos.

Nos disgusta cuando es antojadiza, pobre, fea, pueril, asustadiza, cuando goza en los bailes y paseos y es amiga de andar en cuchicheos [...] cuando antes de poner el pie en la calle, ha puesto en prensa y en tortura el talle cuando toda se vuelve lengua y manos con amigos, vecinos y paisanos cuando sale de noche sola con quien la lleva siempre en coche; en contraste la mujer gusta: Cuando cifra su orgullo y su ventura en su casa su prole y su costura. Cuando sabe barrer su gabinete y prefiere la cama a un mal sainete (*La Nueva Era*, No. 2, Guayaquil, octubre 16 de 1873).

La segunda posición frente a la mujer coqueta a la cual hemos calificado como positiva nos presenta una mirada autocrítica de los hombres frente a su género, en la cual se expresa una denuncia y una necesidad de revisión ética, de lo cual resulta que las mujeres son coquetas sin culpa porque son los hombres y la tradición del viejo régimen las causas de la ignorancia de las mujeres que las lleva a este tipo de comportamientos. Es necesario resaltar este aspecto para abrir otra mirada hacia este estereotipo de mujer para no reducir su lectura o interpretación a una marca o señalamiento social que hacían los hombres hacia este tipo de mujeres.

Propongo que leamos estos escritos decimonónicos sobre estas mujeres como parte de los proyectos educativos dirigidos a la construcción del bello sexo. Si tomamos estos escritos –versos, coplas, canciones, columnas periodísticas– en el contexto en que se plantea la educación y la instrucción de la mujer como factor sin el cual la sociedad, el hombre, el ciudadano, no podrían asimilar una moral colectiva útil al bienestar y al progreso de la nación y el Estado modernos, podemos ver que el objetivo no es denigrar de unos tipos de mujer. En el contexto mediato de estos escritos es una crítica general a los hombres y a la sociedad, a quienes se culpa directamente por participar y por permitir que haya mujeres que sean o se vuelvan coquetas o que sean solteras sin compromiso, ya que estas últimas se pueden volver coquetas o viejas beatas. Veamos quien es una coqueta:

La coqueta que ríe, que juega, que goza de sus triunfos a la par con sus víctimas, no es un ser temido en la sociedad, sus ojos, los bucles de sus cabellos, sus sonrisa falaz y seductora son armas demasiado ligeras para herir de muerte el corazón de un hombre y el remedio es siempre tan pronto y tan dulce, que el desengaño no alcanzará a hacer sentir su horrendo dolor, *por lo regular en una joven de 17 años su alma inocente está llamada a la virtud*, a los grandes deberes, al heroísmo tal vez [...] (*El Filántropo*, No. 28, Guayaquil, noviembre 30 de 1854).

Es decir la coqueta es una mujer que habría tenido las condiciones para ser considerada parte del bello sexo, pero:

[...] *el mundo se apodera de esta fuente ansiosa de vida y la pobre criatura ha entrado en la escuela del vicio y del deshonor*. Y os quejáis jóvenes temerarios de la corrupción de la mujer, os quejáis de una coqueta porque

victima de todos, indefensa e inocente, os hirió con el mismo dardo que vosotros le arrojasteis para perderla: el engaño, y porque vuestro amigo se voló la tapa de los sesos indignado por una traición, llamáis impura a la mujer y marcáis su frente con un letrero infame (*El Filántropo*, No. 28, Guayaquil, noviembre 30 de 1854).

Viene entonces la autocrítica, el juicio y señalamiento, no a la mujer coqueta, sino a los hombres que se aprovecharon de su inocencia:

Ah que mujer, que no es entre los hombres degradada, porque engañó a uno o a dos de ciento que la engañaban a ella. Y bien yo traigo sobre mis labios un anatema tremendo, yo que vengo a arrojar sobre una mujer mi corazón hecho pedazos por su perjurio, yo disculpo a esa coqueta por crédula y confiada, tal vez el descuido de una madre, su pérdida, la ausencia en fin de respeto y de ejemplo en el hogar doméstico, entregó a la sociedad un alma débil, sin apoyo, abierta de antemano a las asechanzas que la perdieron, esa es la justicia de la tierra. Llamáis coqueta la mujer que habéis seducido vos mismo, llamáis coqueta y criminal a la que vos, criminal verdadero, perdiste en los años de cortejo falso e impuro, maldecís una vida que vos mismos hicisteis maldita (*El Filántropo*, No. 28, Guayaquil, noviembre 30 de 1854).

Sin embargo de ser las coquetas mal vistas y mal queridas, un poco de coquetería si es permitida solo si es usada en el ámbito conyugal. La vida en matrimonio suele ser vista y pensada como vida de sacrificios tanto para el hombre como para la mujer. Por eso, algo de coquetería se aconseja a la mujer casada. “La coquetería conyugal es el cuidado que le pone la esposa en hacer agradable el hogar a su marido, no solo por su bienestar material sino por los cortos medios que puede imaginar para multiplicar sus atractivos” (*El Artista*, No. 237, Bogotá, marzo 8 de 1913).

Y con estas razones:

En esto se halla la clave del problema para la felicidad conyugal. Ya sabéis pues jóvenes esposas que las satisfacciones de amor sensible desaparecerán al extinguirse este, pero que también podéis reemplazarlas con las alegrías profundas y duraderas del cariño conyugal. Para llegar a esta transformación sin crisis dolorosa basta que os preparéis de antemano por la reflexión, que sepáis que toda unión conyugal puede ser dichosa, cualesquiera que sean los caracteres si cada uno de ambos esposos pone algo de su parte para lograr su efecto (*El Artista*, No. 237, Bogotá, marzo 8 de 1913).

Pasemos ahora al otro grupo que hemos delimitado. Ellas no tienen un núcleo propio donde representar y ejecutar sus funciones, ni un hogar, ni un esposo, ni una familia las acoge y las controla. Las solteras no pueden ser catalogadas como ángel del hogar, y menos como bello sexo, cuando al pasar los veinticinco años no ha logrado enrolarse en el ideal social, económico y político en el cual la imaginan y la desean ver los hombres de Estado, y la mayoría de los hombres y las mujeres de su

tiempo. Para el liberalismo decimonónico aplicado en nuestras regiones, las mujeres solteras son vistas como elementos desestabilizadores del ordenamiento social, en la medida que no contribuyen con los objetivos formativos asignados al conjunto femenino.

Imaginemos el alcance y el impacto que habrían tenido artículos como el titulado “Anales de la vida de una solterona”, cuyo autor describe como la niña que se desvía en la coquetería durante su adolescencia, edad propicia para haberse hecho “ideal” y haberse casado. Aunque quiera corregir su camino y resignar su pensamiento y deseos, termina siendo una “solterona” despreciada por la sociedad.

Entre los 15 y los 18 años la ponen como una soñadora idealista. Entre 19 y 21 años se vuelve escrupulosa en la elección, comienza a ser una mujer de moda y empieza a soñar con el mejor partido para su casamiento. Entre los 22 y los 23 se vuelve como una especie de coqueta. A los 24 le sorprende no haberse casado. A los 25 se empieza a volver juiciosa y prudente. Entre los 26 y los 27 piensa que no importa que su marido no sea apuesto pero no pierde el deseo de casarse, y prefiere el encanto de los hombres prudentes a los maridos bonitos. Entre los 29 y 30 ya empieza a perder la esperanza de casarse y teme que empiecen a llamarla solterona [...] (*El Artista*, No. 237, Bogotá, marzo 8 de 1913).

El camino hacia la temible nominación está sembrado de sobresaltos, como por ejemplo, la reflexión que supuestamente hace la solterona acerca de la preferencia que tienen los hombres por las jóvenes bonitas pero poco inteligentes:

Entre los 32 y los 34 empieza a despreciar el baile y empieza a decir que no encuentra buenos bailarines, también le causa extrañeza que los hombres prefieran andar con muchachitas sin seso, sin inteligencia y no prefieran andar con mujeres como ellas ya maduras y juiciosas [...] (*El Artista*, No. 237, Bogotá, marzo 8 de 1913).

También se suman a sus defectos el “feo vicio” de la mentira, la intriga y la enfermedad natural de las mujeres, la histeria y el mal humor:

Entre los 34 y los 39 empieza a envidiar y a aborrecer a todas las amigas que se casan, se indispone con ellas, le gusta hablar solo con las amigas también solteronas, aumenta su mal humor y se hace curiosa e intrigante. A los 47 ya se desespera de su porvenir y empieza a tomar rapé. A los 48 concentra todos sus afectos en 6 gatos y otros tantos perros. A los 49 recoge en su casa a una parienta pobre para que cuide sus males. A los 50 se retira totalmente del mundo y fallece pocos años después sin que nadie sienta su muerte. Ese es el fin de las solteronas (*El Herald del Cuzco*, No. 232, año 6, Cuzco, enero 16 de 1870. Firma N. N. N.).

Desde comienzos de siglo XIX a sus décadas finales, es insistente el uso del mismo tipo de recursos, llamados, consejos, poesías, charadas.

Podría llegarse a la conclusión de que fracasaron los proyectos formativos oficiales y privados que pretendían ir en contra de unas realidades políticas, económicas, sociales y culturales, que no favorecían a los objetivos de hacer una sociedad republicana moralizada, civilizada, educada, ordenada.

Esta larga insistencia de presentación de ideales y desviaciones también permite ver la ceguera de la imaginaria intelectual y gubernamental decimonónica, al pretender que las mujeres –aun siendo el mayor número de individuos– “corrigieran” los atrasos coloniales y pasaran a ser las agenciadoras de modernidad cívica y edificadoras de nación, en medio de los débiles sistemas educativos, la limitada circulación de folletines y prensa, y la falta de contacto económico y cultural entre regiones. Si las mujeres no habían concretado el tipo ideal y accionar como bello sexo, si las madres en tanto núcleo de la primera célula de la sociedad no cumplían con la subjetivación del buen ciudadano, mal se podía pedir al bello sexo que cumplieran tareas que estaban en la imposibilidad de llevar adelante.

OTRAS MUJERES... EN EL LIMBO

En una situación de mayor crítica dentro de la época que vivieron, podemos ubicar a otro tipo de mujeres como las beatas, las criadas y las trabajadoras. Desde los primeros años de la posindependencia, la enunciada sociedad republicana imaginada diferente y superada respecto de la colonial, reprochaba muchos aspectos culturales entre los cuales encontramos la crítica a ciertos aspectos de la institucionalidad religiosa por cuanto ataban el imaginario popular y restringía el accionar del modelo de Estado laico.

Entre las figuras sociales que debían reformarse o reinventarse estaban las beatas. Tenidas en la Colonia como mujeres piadosas, consagradas a Dios, las beatas hacían lo que las monjas en su enclaustramiento no podían. Llenaban vacíos dejados por la Iglesia y el Estado colonial. Hospitales de caridad, orfanatos, beaterios, escuelas de primeras letras, eran instituciones donde se contaba con el trabajo de las beatas.³⁰ Si bien los beaterios siguieron cumpliendo en el siglo XIX funciones de recogimiento espiritual para mujeres viudas y solteras que

30. Un detallado estudio para la Colonia es el de Josefina Muriel, *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, t. II, *Fundaciones de los siglos XVII y XVIII*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Históricas, 2004. Un excelente estudio acerca del control social de la Iglesia sobre los matrimonios en el siglo XIX a través de los beaterios de Lima, se encuentra en el capítulo quinto del libro de Christine Hunefeldt, *Liberalism in the Bedroom: Quarrelling Spouses in Nineteenth-Century Lima*, Pennsylvania State University Press, University Park, Pennsylvania, 2000.

decidían dedicar sus vidas al cuidado y enseñanza de las niñas pobres, ancianas o huérfanos, es necesario tener en cuenta la separación que la sociedad republicana hizo entre las beatas y los beaterios.

Los beaterios eran instituciones que ingresaron a la sociedad “moderna” con las mismas funciones filantrópicas coloniales, pero sufriendo cambios, entre ellos, una estructura laica. Las beatas, en cambio, parece que se convirtieron en personas molestosas y perjudiciales. Las beatas no eran necesariamente mujeres solteras. Había viudas y casadas. Pero en el siglo XIX, la propia palabra “beata” adquirió un sentido peyorativo por sus acciones y comportamientos. De nuevo un poema, “Las beatas”, nos da una visión:

Finge ella mucha humildad
Lleva la cabeza gacha
Pero sus ojos de saeta
Por todas partes se clavan
Escudriña todo
Si hay una fiesta en la iglesia
Allí está nuestra fulana
Roncando en medio sermón
Envuelta en su negra manta
La víbora, el alacrán
El áspid, el basilisco
Ningún animal lectoras
Puede igualarse a la beata.
(B. Rossells, 1998: s.p.)

Según Beatriz Rossells, Hay tres tipos –que en total coincidencia– parece que debieran estar excluidos de la especie femenina y de cualquier otra digna de vivir. Nos referimos a la suegra, las viejas y las beatas. Así encontramos que cuanto mas alejadas se encuentra la mujer de las funciones naturales y fundamentales, esposa y madre, tanto más se aleja del ideal de mujer y entra en las categorías de lo censurable y execrable. Evidentemente, tanto las suegras como las viejas y beatas pueden ser madres y esposas, pero son funciones que parece se cumplieron en unos momentos determinados de sus vidas, algo así como si el tiempo y su transcurrir determinaran el acabose de los roles. La edad es un aspecto que hay que analizar con mayor detenimiento y que escapa a este estudio, pero observar que las niñas y las viejas ocupan espacios contrarios en el imaginario cultural y político, en tanto que las primeras son el terreno de cultivo de los tipos ideales de mujer, y las segundas son el terreno árido que no ofrecen perspectivas de aprendizaje y desarrollo que contribuyan con la sociedad y por el contrario son obstáculos.

LAS VIEJAS

Hay otras terribles viejas
 Esas del tiempo de Adán
 Enemigas del progreso
 Vedlas cual Satanás
 Viejas que solo se ocupan
 De la política actual
 Tenemos viejas arcistas
 O amigas del general
 Y a favor de sus caudillos
 Hasta club suelen formar
 Donde hablan como cotorras
 De lengua aguda y mordaz
 Hay otras de esas que en la iglesia viven
 Golpeándose el pecho
 Que cual chalona suena con la sequedad
 Y beben agua bendita como nosotros coñac.

(B. Rossells, 1998: s.p.i., s.p.p.)

Estos versos son formas de rechazo de quienes los escriben y los hacen publicar, pero pretenden ser la voz de la sociedad que censura. Son la voz de un sistema simbólico regulador de las prácticas sociales educacionales. Así, la educación como institución, como propósito nacional, y como práctica social, no solo está en poder del Estado y a cargo del gobierno, sino también en la sociedad como ente autorregulador de la cultura.³¹

Versos y artículos de prensa como el anterior son denuncia de anomalías y desviaciones que dan cuenta de las fallas en que está incurriendo la adaptación y adopción de las normas de vivir en una sociedad republicana, en la cual la “cosa pública” es relacional y contractual. El ciudadano en formación se hace desde el Estado y el Estado se hace desde el ciudadano, uno y otro son reflejo de sí, uno y otro se conjuntan en el cuerpo nacional. En esta lógica liberal el proceso incompleto de maduración del ciudadano se percibe como falla en los dispositivos creados para la producción de signos y de significados,³² en este caso que nos ocupa: los del ángel del hogar, el bello sexo, las madres, las esposas.

Ya nos hemos referido a las campañas de moralización del pueblo como un factor de suma importancia para sociedades que, como las nuestras, están en un proceso de cambio en sus modelos de Estado, Gobierno, Sociedad, y en las que la anarquía posindependentista, los regímenes caudillistas, y el variable constitucionalismo, no posibilitaron

31. Ver p. ej. Rafael Ávila Penagos, *La educación y el proyecto de la modernidad*, Santafé de Bogotá, Anthropos, 1998.

32. Ver p. ej. Paul Ricoeur, *De l'interprétation: Essai sur Freud*, París, du Seuil, 1965.

una estabilidad en la cual cimentar al deseado e imaginado ciudadano civilizado y ordenado.

En este contexto, es claro que las desviaciones a los tipos ideales no son bienvenidos. Más aún tratándose de las mujeres, núcleo de la familia y generadoras de hábitos. Para Christine Hunefeldt, el liberalismo decimonónico en Lima permitió a las mujeres de “casta” una movilidad superior a la de los hombres, ya que eran mujeres que sostenían a sus familias con su trabajo doméstico y extradoméstico. Pese a ello, sostiene que las mujeres que trabajaban se veían envueltas en una suerte de sospechas acerca de su moral, situación que les quitaba la poca ventaja que tenían frente a sus esposos. La realidad limeña ponía de frente una heterogeneidad de formas de familia, entre las que sobresalían las madres abandonadas y la ilegitimidad de los hijos, factores que contribuían aún más con la sospecha de mujeres amorales en su mayoría pertenecientes a las “castas” (ver p. ej. C. Hunefeldt, 2000).

Al revisar periódicos y textos bolivianos dedicados al bello sexo, Rossells encuentra que en la opinión de intelectuales paceños la educación moral de la mujer es elemento primordial dentro y fuera del hogar, aspecto que se reforzaba con el texto *Moral para el bello sexo*, aprobado para la instrucción de señoritas y niñas en el cual se enfatizaba entre otras cualidades morales el *hábito de la dependencia* y la modestia (ver p. ej. B. Rossells, 1998).

Mujeres como las beatas, las viejas, las criadas, tienen en común el que ocupan espacios públicos. Sus actividades las ubican en funciones diferentes a las de una esposa y madre; unas, por tener demasiado tiempo libre al ser quizá viudas, o mujeres mayores que ya no tienen a cargo la crianza y cuidado de hijos e hijas, las otras, por tener entre sus obligaciones la compra de mercado, el acarreo de agua, etc., Tenemos aquí una sincronía de mujeres que son completamente opuestas, y que la crítica social las ubica en una misma línea de seres que no son benéficos al espíritu del siglo –la civilización y el progreso– debido a su apariencia, sus vicios y costumbres.

Por ejemplo, el problema con las beatas en Guayaquil es su excesivo catolicismo combinado con clientelismo: “hay biatas de alto copete y de humilde esfera, hay biatas y biaticas”; según su procedencia y sus costumbres tenemos que la “de alto copete jamás lleva correa ni viste hábito en cambio siempre va a la iglesia, luce riquísimo rosario de nácar y elegante libro de oraciones y en los templos lujosos reclinatorios que el cholito carga donde quiera que vaya a una fiesta”. Ellas son influyentes:

cuando alguien necesita conseguir algo de las monjas o del reverendo tal no tienen mas que apelar a la beata aristocrática para conseguirlo, goza de ciertos fueros merced a los buenos obsequios que acostumbra hacer y a

los que dan el título de limosnas [...] Persona de influencia son las beatas de alto copete por conducto de ellas se pueden conseguir buenos curatos, buenos obispados, buenos destinos inmejorables: buenas mamadas para que se nos entienda mejor (*La Pulga: semanario humorístico, caricaturista al todo y para todos*, No. 2, Guayaquil, 7 de febrero de 1909).

Para la Academia de Jóvenes de la Sociedad Filantrópica del Guayas, cada beata tenía a su rededor un sinnúmero de beatitas, como “un planeta con satélite”. Molestaba a los jóvenes su costumbre de averiguar todo lo que pasaba en la ciudad, pero en especial su entrega total a su cura confesor: “En casa de la beatita no manda el marido, ni el padre, ni el hermano, es el señor quien hace y deshace, ella hace cuanto su señor le ordena, quien visita, quien debe visitarla, quien no, en que se ocupan los miembros de la familia, cómo viven, como se llaman etc., etc., hasta de las más mínimas acciones se halla enterado el señor”. Era tanta la obsesión de estas mujeres con sus confesores que el articulista continúa con las siguientes frases:

No hay como el señor
 Qué buen mozo es el señor
 Qué talento tiene el señor
 Qué bien le asienta el bonete al señor
 Qué bueno es el señor.

(*El Eco de la Juventud: publicación eventual. Órgano de la Academia de Jóvenes de la Sociedad Filantrópica del Guayas. Gratis*, año 3, No. 44, Guayaquil, 8 de junio de 1907).

El problema radica también en su constante concurrencia a espacios públicos, la independencia femenina de las solteras mayores, la usurpación de roles masculinos que parecen asumir los sacerdotes respecto de la relación con estas mujeres. Todo ello produce una mirada despreciativa y condenatoria que se expresa a una aparente generalización o extensión de los defectos de algunas de ellas al colectivo de “beatas”.

Otro grupo numeroso de mujeres que llegó a constituirse en un problema social, según los periódicos, eran aquellas cuya presencia en los espacios urbanos era muy visible, pero que especialmente tenían costumbres que no correspondían a la imagen del bello sexo. En ellas confluía tres aspectos negativos: sus lugares de trabajo como las fondas, chicherías, almacenes, ventas ambulantes, mercados, comercio y calles; sus costumbres, higiene y desorden personal y moral, y la afectación a los “otros” de la sociedad:

Ahora 15 años las cholas a quienes sus amantes les brindaban una copa de aguardiente de uva se ocultaban para beberla donde alma viviente pudiese verlas, y al recibir casi a fortiori la copa se santiguaban mil veces, le echaban mil cruces al trago y por fin la empinaban haciendo mil gestos

y creyéndose con ellos del todo perdidas. ¿Pero qué es lo que sucede en el día? No se da por gente de valor la chola que no da buena y ligera cuenta de unas dos botellas de cañazo al día y de otras tantas por la noche. En los pueblos de fuera el lujo está en salir a la plaza y en beber allí a competencia el más fuerte cañazo, por fin cholas, indios, mestizas, artesanos, ociosos y vagos no pueden hallarse juntos o en francachela sin entonar al punto los siguientes versos de su invención y devoción: Ay guari, guari cañas pita (*El Herald del Cuzco*, No. 253, año 6, Cuzco, junio 23 de 1870).

Durante el siglo XIX en Bolivia, Ecuador y Perú, se vivió un proceso de “cholificación”, perceptible desde la colonia, que consistía en una paulatina adaptación cultural de los indígenas a los espacios urbanos. La mayoría eran migrantes de sus comunidades y estaban insertas en actividades mercantiles y de servicios domésticos, propietarias muchas de ellas de sus propios negocios de comidas y ventas de productos de origen agrícola o artesanal, actividades en las que tenían una tradición colonial. Esto permitió, según Gonzalo Íñiguez, que se crearan algunas categorías como la “chola decente” para clasificar a estas últimas; la “chola mediana” para las comerciantes y la “chola campesina” para las criadas y domésticas.³³

Por ser un grupo demográficamente representativo en las ciudades, sus costumbres eran observadas, criticadas y presentadas como el folclor denigrante, como las costumbres de un pasado bárbaro que debido a la ignorancia de las cholas y cholos se reproducía con ellos y ellas.

Pero no se trataba solo de cholas, eran mujeres de diversos procedencias de mestizaje: mulatas, pardas, zambas; y de dos tipos de etnias: negras e indígenas nativas que incrementaron su presencia en las ciudades debido a los procesos de abolición de la esclavitud y venta de tierras de resguardos o comunitarias, que se implantaron con las reformas liberales de mediados de siglo XIX.

Aunque las tipologías ideales de bello sexo y ángel de hogar eran tan generales y abstractos y no particularizan aspectos como el origen étnico, es factible especular que eran proyecciones de un tipo de mujer blanca o mestiza de procedencia blanca, ocultando e invisibilizando al resto de mujeres sobre las cuales no se pensaba construir la nación. Especulación basada en las diferentes reflexiones de intelectuales filósofos, literatos, médicos y políticos decimonónicos sobre la degeneración de la raza que llevaron a la aplicación de proyectos que hoy conocemos como darwinismo social y posteriormente a fines del XIX con el positivismo spenceriano.

33. Cfr. Gonzalo Íñiguez, *La chola paceña. Su dinámica social*, La Paz, CIMA, 2002.

Desafortunadamente, las fuentes para este estudio hacen escasa mención a las mujeres negras e indias de comunidad, y las columnas dedicadas a las mujeres no hacen referencia a la conveniencia o no de su educación. Estas fuentes se orientan al fomento del ideal de mujeres, y la publicación de poesía o artículos escritos por mujeres convenientes a los proyectos sociales afines a la ideología e intereses de sus propietarios y editores. Tampoco la prensa femenina –creada y dirigida por mujeres– que aumentó sus producciones a fines del XIX, dedicó sus páginas a otro tipo de mujeres que no fueran las que se incluían en los parámetros del ángel del hogar y del bello sexo: esposas y madres.

Parte II

LA INSTRUCCIÓN
DE LAS MUJERES
¿PROYECTOS FALLIDOS?

Nuevos escenarios en la educación. La cuestión

La vida inicial republicana transcurrió en medio de pretendidos intentos de cambio respecto del pasado colonial y con nuevos acercamientos conceptuales sobre las personas, hombres y mujeres. Como hemos visto, aunque no siempre la literatura corriente lo ha aceptado, las mujeres fueron pensadas en relación a un papel central en la construcción misma del Estado-nación moderno. Pero no nos referimos a las mujeres ni al bello sexo *per se*, sino a los nuevos roles con los que se le piensa, a sus funciones paralelas junto a otras instituciones, en el proceso de “coerción ideológica” en el sentido en que lo explica Tomás Pérez Vejo de:

[...] construcción de una imagen mental de tipo integrador, lo que conocemos como nación. Todo ello dentro de la lógica de la sociedad asocial, expresión con la que Kant caracterizó la multipolaridad de la Europa noroccidental de su tiempo, una situación posiblemente única en términos históricos, que condujo a una inacabable competición entre Estados y que fue caldo de cultivo del desarrollo nacional europeo.¹

Como resultado de la coerción se desarrolla una “identidad nacional homogénea, capaz de legitimar el lugar del Estado como defensor y garante de dicha comunidad” (T. Pérez, 1999: 24); las mujeres educadas e instruidas son un elemento más del conjunto que coacciona y crea esa nación cultural que a la vez se va configurando como comunidad política, es decir en tanto que el problema de la identidad nacional “debería plantearse, no desde una perspectiva económica, sino bien desde una perspectiva psicológica –los condicionantes mentales del individuo en una sociedad burguesa– bien desde una perspectiva estructural”. Con este antecedente, esta parte del trabajo reflexiona alrededor de las pre-

1. Tomás Pérez Vejo, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Ediciones Nobel, 1999, p. 23.

guntas: ¿Cómo se empezaron a plantear políticas “patrióticas” que involucraban en sus estrategias el fomento de la educación de las mujeres? ¿Cómo se amplían la educación y la instrucción pública y cómo se relaciona esto con los imaginarios de una sociedad republicana?

El debate historiográfico sobre la primera mitad del siglo XIX al abordar el estudio de las políticas nacionalistas se ha centrado en el análisis de la modernización política y económica y en la forma en que se reformularon las tradiciones con el bagaje de la ilustración y el liberalismo. Sin embargo, no se ha detallado en mayor medida en los instrumentos, en los conductos sociales y culturales que la dirigencia decimonónica utilizó como mediaciones sine qua non de una anhelada transformación mental colectiva. En este sentido, como base hipotética, se plantea que, dentro de los proyectos de educación que se fomentaron para la formación de identidades individuales y colectivas favorables a una visión de sociedad y Estado modernos, las mujeres y la familia fueron replanteadas como instrumentos ideológicos y de comunicación para desarrollar la identidad patriótica y nacional.

En el siglo XIX, la educación tiene como uno de sus objetivos fomentar un carácter homogeneizante en la sociedad y en los ciudadanos, actúa en las instituciones escolares y demanda también la acción de la institución “familia”. Ve a las mujeres como “productoras” y “modeladoras” de hombres con arraigo patriótico, obedientes a los designios de los nuevos estados y gobiernos, y dóciles para ser utilizados para lo que se concibe como progreso. Por ello, como hemos visto, la instrucción de unas mujeres, la educación de todas, y una preocupación por la influencia que ellas ejercen sobre los ciudadanos, es una constante histórica que no se ha estudiado debidamente y no puede seguir abandonada. Aunque los esfuerzos de los estados por la educación femenina fueron, en realidad, débiles y de muy limitada cobertura, de todas maneras fueron muy influyentes en las sociedades.

Quizá a las indagaciones que aún se siguen formulando y que han cobrado auge últimamente sobre el llamado “sentimiento nacional” o sobre la aún vigente pregunta por nuestra solidez nacional, vale la pena agregar la búsqueda de respuestas sobre la eficacia de los procesos e instrumentos con que las élites decimonónicas y contemporáneas pretendieron crear nuestras naciones. Y en esa búsqueda el papel de la educación de las mujeres será, sin duda, un hallazgo muy importante.

LOS MALOS PADRES O SENTIR LA NUEVA PATRIA

*Nada impide que nosotros los de este continente gocemos
del mismo beneficio, y se trabaje con amor, y perpetuidad
al fin laudable de nuestra total ilustración.*

(Correo Curioso, Santafé, 1801)

En las primeras tres décadas de vida republicana en Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, se vivía un proceso de experimentación política conducido por élites divididas y enfrentadas por intereses locales y regionales, que finalmente con la retrasada independencia peruana, tendrán un poco más de unidad por un débil ideal político americano. América hispana dejó de ser literalmente una colonia, cuando en 1812 las Cortes de Cádiz en su doble afán de libertarse del “tirano usurpador” José Bonaparte y a la vez impedir las emancipaciones de los quejumbrosos criollos americanos, unificaron a la nación española, declarando que todos los españoles de ambos hemisferios pertenecían a un sola patria y una sola nación: España. Por tanto todos (peninsulares y criollos) tenían en principio igual representación en los asuntos políticos.

Pero esa era, en realidad, una igualdad abstracta, construida en el vaivén coyuntural que procedía de las fuertes críticas que desde las colonias americanas se hacían desde las últimas décadas del siglo XVIII. Se trataba de una “conciencia social y anticolonial de los españoles americanos” que desvalorados y negados por la monarquía española, iniciaron una reinterpretación histórica que forjó expresiones valorativas de identidad como por ejemplo “patria americana”, “nuestra patria” y “nuestra América”.²

A este proceso constructor de identidad habían contribuido, las últimas reformas de Carlos III. El “segundo descubrimiento”, como se ha llamado a estas reformas, le permitieron a la Corona una administración “más profesional, pero menos ligada a los intereses locales, y un instrumento más fuerte de control imperial. Sin embargo, el precio fue alto: la frustración entre los americanos aumentó mientras se ignoraban sus reclamaciones, se le negaban sus expectativas y la nueva política perturbaba aún más el equilibrio de intereses en que había descansado tradicionalmente el gobierno colonial” (J. Lynch, 2001: 136). Las fuertes críticas de los americanos se sirvieron de “la curiosidad e interés por la

2. Respecto a estas construcciones y sus autores puede consultarse la obra de Ricaurte Soler, *Idea y cuestión nacional latinoamericanas. De la Independencia a la emergencia del imperialismo*, México, Siglo XXI/América Nuestra, 1980.

naturaleza y el pasado de la Audiencia, [...] del redescubrimiento de la audiencia desde una nueva óptica, hasta entonces desconocida”.³ También de los resultados producidos por el espíritu de Carlos III al promover entre sus proyectos económicos las expediciones de reconocimiento de las riquezas en las colonias y el giro educativo en los centros universitarios.

El inventario de riquezas naturales, minerales y humanas factibles de explotación le dieron a la élite criolla las bases para desvalorizar la imagen de la *Madre Patria*, que había mantenido en descuido y miseria permanente a sus hijos: “Todo se halla atrasado y el estado actual del reino dista poco del que hallaron los conquistadores en sus primeras invasiones. Una inmensa extensión de territorio desierta, sin cultivo y cubierta de bosques asperísimos [...] presenta en las mismas costas la imagen del descuido, de la ignorancia y de la ociosidad más reprensible” (H. König, 1994: 107). En uso de los propios discursos con que se alentaron las reformas borbónicas, se alentaba y construía la imagen de la madrastra mala y perversa. Así lo hizo Nariño en respuesta a los discursos racistas europeos frente a América:

Así la sucesión de los primeros menospreciada por los segundos, y sumida en el más triste abatimiento por los que permanecieron en el antiguo mundo, empezaba a ser una generación más hermanada con los Indios que con los Europeos, y cuya Madre no era la tierra de Europa, que los miraba como degenerados, sino la de América en donde nacían, que los abrigaba en su seno, y de donde recibían el carácter de la degradación que los hacía inferiores a los Europeos (H. König, 1994: 218).

Se difundían los escritos de ilustrados españoles, ingleses y franceses, perceptibles en los escritos y actuaciones de líderes como Eugenio Espejo, Antonio Nariño, Simón Rodríguez, Antonio de Miranda, Francisco J. Caldas, Bravo de Lagunas, Montero del Águila y Jáuregui de Baquijano y Carrillo, Hipólito Unanue, Juan Pablo Vizcardo y Guzmán, entre otros. Este espíritu diferenciador, se caracteriza –como aclara Soler– por la contradicción en el desplazamiento ideológico, en la transición de ideas en los grupos institucionales, en quienes actuaban clandestinamente, en quienes estaban exiliados, o en quienes se oponían de frente a la dependencia de la “madre perversa”. En ellos se fue descubriendo “la raíz social del concepto nacional en gestación. Este está indisolublemente ligado con la concepción del mundo, aspiraciones sociales y proyectos emancipadores de los que a sí mismos se llaman criollos o españoles americanos, directamente enfrentados al dominio económico y político de los españoles europeos” (R. Soler, 1980: 39).

3. Carlos Paladines E., “Pensamiento independentista: el movimiento ilustrado”, en E. Ayala, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, 6, *Independencia y Período Colombiano*, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1989, p. 171.

Las dos últimas décadas del siglo XVIII y las tres primeras del XIX, recogieron esos idearios sistemáticos de valoración de lo ajeno y lo propio, lo cual es un proceso básico de toda construcción de identidad que, a manera de examen, diálogo y diferenciación recurre a rastrear en los hechos históricos compartidos bases de aproximación, asimilación y agrupación de los que se consideran semejantes. Como lo argumenta Soler, “no es de extrañar que la historia se constituya en elemento ideológico afirmativo de la nación americana. Y hemos dicho bien. No es la historia de los venezolanos, o ecuatorianos, o chilenos, etc., la que asumen los españoles americanos. Sino la historia *americana*” (R. Soler, 1980: 41).⁴

La élite criolla, en su crítica ilustrada a la Corona, en su temor por la pérdida de poder local y en su aprovechamiento de la crisis política española de 1807, utiliza como móvil político interno emancipador un discurso valorativo del indígena. La historia y la población nativa fueron instrumentalizadas en el programa y proyecto independentistas de la Madre Patria, König denomina este fenómeno como nacionalismo genuino.⁵ El móvil político valorativo creado por estos criollos hizo de América una víctima:

El lenguaje de los agravios se convirtió en un gran relato mediante el cual se proveía algún principio de identidad ciudadana: todos habían sido víctimas, ellos y sus antepasados, y lo continuarían siendo sus hijos si no se sacudían la dominación hispánica; ese era quizá el único punto con el cual todos los ciudadanos podían identificarse y encontrar un referente común. La condición de ofendidos, humillados y vilipendiados, “el victimismo”, estaba por encima de las múltiples heterogeneidades sociales, de las diferencias culturales, de la fragmentación política, de la multiplicidad de sangres y orígenes étnicos, y contribuía eficazmente a crear una urdimbre identitaria para las abstractas ciudadanías fundadas por el republicanismo mestizo.⁶

Párrafos arriba establecimos que se estaba conformando un débil ideal político americano ¿Por qué débil? Como lo han demostrado investigaciones recientes, los grupos populares, indígenas y campesinos, fueron excluidos como generadores de pensamiento en el proceso de construcción nacional. Aún permanecen vigentes preguntas sobre la actitud realista de grandes grupos de indígenas americanos, e incluso

4. Respecto al uso de la historia en la formación de la identidad y el nacionalismo en nueva Granada, ver especialmente la Tercera Parte del libro referenciado de König.
5. En su estudio sobre Nueva Granada. Es la primera fase de formación del “Estado Nacional”. Hans Joachim König, “Nacionalismo: un problema específico de la investigación histórica de procesos de desarrollo”, en Victor Manuel Uribe y Luis Javier Ortiz, eds., *Naciones, gentes y territorio. Ensayos de historia e historiografía comparada de América Latina y el Caribe*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2000, p. 333.
6. María Teresa Uribe de Hincapié, “El republicanismo patriótico y el ciudadano armado”, en *Revista Estudios Políticos*, No. 24, Medellín, enero-junio 2004. Versión on line, p. 5, en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/>>.

por el apoyo de negros esclavos y libres a los grupos realistas. No hay dudas al establecer que algunos sectores populares no apoyaron masivamente la causa emancipadora criolla, y que los negros esclavos que lo hicieron se vieron participando, en la mayoría de los casos, por una boleta de libertad. No podía ser sino débil un ideal político signado por la crisis interna, fruto de las diferencias doctrinarias en torno al liberalismo y su forma de aplicación; débil sobre todo, porque si bien se logró una independencia político administrativa, la dependencia continuó larvada detrás de la mentalidad colectiva tradicionalista y conservadora.

Esta realidad signada por el desencuentro del proyecto entre las mismas élites, y entre estas con las masas populares, solo podía cambiarse modificando las expectativas colectivas; es decir, conduciéndolas hacia un imaginario denominado *nación* que, en teoría, cobijaba con el manto igualador de la ciudadanía a todos los “vecinos” de las antiguas provincias coloniales; ciudadanía y municipalización, que vendrían a ser los primeros mantos igualadores republicanos, los primeros grandes artefactos modernizadores, basamentos necesarios en la concepción moderna del nuevo espacio político.⁷

Este espacio público debía sustituir al espacio social colonial desde la ideología republicana. Para ello debía dotarse de los medios, herramientas, instrumentos didácticos y catequísticos para formar la nueva mentalidad colectiva. Construir *Patria y Nación*, con las identidades que las sustentaran, fueron objetivos de las políticas educativas, que eran la mediación más expedita para moverse en el moldeable campo de la formación ideológica.⁸

En este punto de debe establecer que, en este estudio, a las actividades tendientes a esas construcciones le seguiremos llamando *eje ideológico programático*, y a los discursos oficiales, símbolos e ideas utilizados en dichas actividades, les llamaremos *eje teórico movilizador*. La estrecha relación entre estos dos ejes confluye en el surgimiento del *sentir patriótico o nacionalismo*.

Alguien podría advertir aquí que se están desconociendo la eficacia y el significado de los mitos en la formación de las naciones, al solo ver

7. Ciudadanos en reemplazo de vecinos, municipios en reemplazo de parroquias, como parte de la construcción de actores políticos modernos. Véase, Marcello Carmagnani, “Élites políticas, sistemas de poder y gobernabilidad en América Latina”, en *Metapolítica: revista trimestral de teoría y ciencia de la política*, vol. 2, México, enero-marzo, 1998.
8. El proyecto de formar identidades mediante el amor a la patria fue igualmente utilizado en el siglo XX. De igual forma el sector encargado de su impulso fue el educativo. Al decir de Germán Colmenares, las “Historias Patrias” del siglo XIX y sus escritores tenían una función pública y no solo académica. La narrativa de estas historias obedecía a la conciliación de conflictos culturales y a la necesidad de crear conciencia histórica, era una historia Patria al servicio de un modelo de nación conservador. Cfr. Germán Colmenares, *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX*, Cali, TM Editores / Univalle / Banco de la República / Colciencias, 1997, 4a. ed.

los hilos de poder y la manipulación “desde arriba”. No se desconoce, desde luego, la importancia que ellos tienen. Bien sabemos que toda sociedad vive en un constante proceso de construir, inventar y resemantizar sus mitos identitarios. Por eso, en esta reflexión se parte de la idea de que la consolidación de las identidades nacionales no es estática ni unívoca. Todas las sociedades con todas sus expresiones culturales están en un proceso de construcción y deconstrucción permanente.

Es precisamente este proceso de reinención en que debemos fijar nuestra mirada al reflexionar sobre las directrices que se impulsaron para alcanzar la construcción de los imaginarios e identidades colectivas que sostendrían las anheladas naciones andinas. En este estudio analizaremos de manera especial la educación y la instrucción como bastiones elementales para la transformación de conductas, ideas y hábitos.⁹

El eje programático Educación-Instrucción se fomenta como el inicio de una cadena de proyectos complementarios conducentes a la creación del patriotismo, de ese espíritu primario de identificación colectiva con la tierra donde se nació y por la cual se debía trabajar para procurar su bienestar. Este espíritu daría cuerpo a un ideario de unidad y complementariedad cultural posterior que sería la nación, al decir de König: “es pertinente un enfoque que defina la nación en primer término como un ‘orden pensado’, como una idea que se refiera a una colectividad de seres humanos como unidad”.¹⁰

Las conexiones entre los proyectos de educación e instrucción con el ideal de creación de patriotismo son mediadas por una diversidad de discursos y símbolos adoptados de las experiencias revolucionarias occidentales que se dieron en momentos previos y posindependentistas americanos, que posteriormente iremos dilucidando. Lo que interesa recalcar en este momento es que mediante el eje programático mencionado, la dirigencia criolla articuló teórica e imaginariamente a diversos sectores sociales en favor de la consecución de una de las grandes metas del siglo XIX: la consolidación del Estado republicano y de las condiciones mínimas para su sostenimiento, es decir: una estructura administrativa y un monopolio de la fuerza.

Para Uribe de Hincapié, el republicanismo constituía legalmente a un “ciudadano cívico”, que no estaba muy lejos del “ciudadano armado”,

9. El estudio más representativo sobre la institución de los sistemas escolares como agentes homogeneizantes y de “difusión de los valores nacionales” es el elaborado por G. Ossenbach en su tesis doctoral. Ver Gabriela Ossenbach S., 1988.
10. Concepción tomada de H. J. König, 1994: 33, quien aclara: “es pertinente un enfoque que defina la nación en primer término como un “orden pensado”, como una idea que se refiera a una colectividad de seres humanos como unidad”.

debido al sentido patriótico que infundía. Tener derechos y obligaciones causaba imperativos morales:

El ciudadano patriota del siglo XIX estaba convocado a defender la patria con su sangre y ofrendar la vida para protegerla; y más aún, en la retórica de la época se insinuaba que el camino para la consecución de los derechos civiles y políticos era el de las “justas armas”, y que negarse a usarlas en situación de peligro implicaba perder esos derechos.¹¹

Para la mayoría de los historiadores del período, este proceso de creación del sentir patriota, se caracteriza por la exclusión de las masas populares de las decisiones políticas, como ya mencionamos. Pero no por ello debemos pensar que estos sectores se mantuvieron al margen de tal creación; como señala Aljovín de Losada, durante este periodo se “rehacen” las formas de participación de la vida pública, se “reformulan” las identidades y se “redefine” la nacionalidad.¹² Lo que si debemos tener claro es que las especificidades geográficas, culturales, lingüísticas las actitudes de la población de cada una de las jóvenes repúblicas, estructuraron de manera diferente el proceso histórico de formación del patriotismo y el nacionalismo.

El eje programático y el eje teórico de las políticas nacionalistas de educación elemental para el “pueblo” son bastante semejantes entre Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En su impulso se utilizaron medios de comunicación como boletines, papeles sueltos, proclamas, folletines y periódicos, que junto a los “catecismos políticos” eran el fundamento del intercambio de ideas, el funcionamiento de un espacio público para la participación pero en especial para el adoctrinamiento y la formación de conciencia nacional.¹³ Así fue como:

Durante la crisis de la monarquía española y los años de la independencia de América, aparecieron en la Península y en diferentes regiones del continente americano numerosos catecismos políticos. Algunos tuvieron como propósito presentar la bases de la independencia y de las formas de gobierno republicanas; otros intentaron divulgar la Constitución de Cádiz o señalar el apoyo de la Iglesia católica a los nuevos estados; por último, aunque

11. Uribe de Hincapié, en Hilda Sabato, 1999, p. 15.

12. Reciente historiografía sobre cultura política nos permite reflexionar sobre los fenómenos de transformación social del periodo de transición Colonia-República mediante el análisis del imaginario, las expectativas, las formas de respuesta, los acuerdos, a través de los cuales los diferentes sectores sociales pactaron sus intereses. P. ej. Véase C. Aljovín de Losada, 2000.

13. Esta influencia se materializó a partir del *Catecismo Político* publicado en 1812 en España para socializar la monarquía constitucional defendida en las Cortes de Cádiz: “Este Catecismo Político sirvió de modelo para otros que se publicaron en las colonias americanas; en Guatemala fue reimpreso en la imprenta Arévalo en 1813; en Lima fue reimpreso en 1813; en Valencia fue reimpreso en la imprenta de Domingo Mompié en 1820”. Javier Ocampo López, *Los catecismos políticos de la independencia de Hispanoamérica. De la Monarquía a la República*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica, 1988, p. 13.

menos numerosos, los hubo también para defender el gobierno monárquico, al rey de España y la unidad del imperio. En América, por consiguiente, el método del catecismo fue reiteradamente utilizado para difundir –por medio de un sistema de preguntas y respuestas, claras, precisas y directas y a través de una retórica sencilla y accesible a las inteligencias menos cultivadas– las ideas que sirvieron de fundamento a las nuevas instituciones y, de ese modo, conformar y consolidar una nueva mentalidad colectiva acorde con los nuevos planteamientos de la modernidad.¹⁴

Establece Malcolm Deas, al estudiar el caso de Colombia, que la utilización de medios escritos fue más fácil de aplicar, puesto que no se enfrentaron problemas plurilingüísticos, pues allí se hablaba “la misma lengua desde la Guajira hasta el Carchi”. El interés de Deas gira en torno al alcance de las políticas nacionales en las zonas rurales de Colombia en la primera república. Argumenta que aunque se trataba de “una prensa escrita con miras a una audiencia común y corriente” fue una de las principales armas de educación popular para crear audiencia política. Los medios impresos estaban estrechamente unidos a la formación del sistema de educación elemental, y se tornaron más sistemáticos y dinámicos a partir de 1840, década en que se retomaron los debates sobre la libertad y la igualdad con miras a la aplicación de nuevas reformas liberales.¹⁵ El caso neogranadino contrasta con el de Ecuador, Perú y Bolivia, en donde la diversidad de pueblos indígenas hacía menos efectivas las estrategias nacionalizantes, peor aún cuando alrededor de un 70 u 80 % de la población conservaba sus lenguas nativas.¹⁶

La utilización de una pedagogía por mediaciones escritas debe analizarse con debida precaución. Se basa en el supuesto de que se hubiera incluido como receptores a indígenas urbanos y mestizos pobres, dando por sentado que ellos tuvieran acceso efectivo para conocer dichas propuestas escritas. Como bien sabemos, la mayoría de la población en estas repúblicas era analfabeta y vivía en zonas rurales apartadas de las ciudades, espacios privilegiados de discusión y toma de decisiones sobre los asuntos públicos, al respecto Gregorio Weimberg, argumenta que tanto liberales como conservadores decimonónicos tuvieron conciencia de la importancia de la educación, pero que ninguno hizo

14. Rafael Sagrado Baeza, “Actores políticos en los catecismos políticos y republicanos americanos, 1810-1827”. Versión on line p. 4. Una nota del autor dice: “Una primera versión de este artículo apareció en *Historia*, No. 28, 1994, pp. 273-298”. En <http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/>.
15. Malcolm Deas, *Del poder de la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1993, p. 176. Véase también Ocampo, *Los catecismos políticos de la independencia de Hispanoamérica. De la Monarquía a la República*.
16. El factor lingüístico ha sido ampliamente trabajado como aspecto clave en la formación de las naciones modernas; uno de los primeros en insistir acerca del tema fue Engels. Al respecto véase: Federico Engels, “Decadencia del feudalismo y surgimiento de los estados nacionales”, en revista *Discusiones*, No. 2, Bogotá DC, septiembre de 1974.

mayores esfuerzos por la educación en el campo en donde residía la mayoría de la población.¹⁷

Esto hace necesario tener en cuenta la existencia de lugares de encuentro como tiendas, chicherías, tambos, plazas de mercado urbanas y rurales, núcleos de difusión oral del acontecer cotidiano o extraordinario y de socialización de los textos escritos por parte de quienes tenían el privilegio del alfabetismo. También se debe observar que la intermediación entre los líderes criollos de élite y caciques y gamonales locales de extracción popular, garantizaba la expansión de ideas y proyectos a la mayoría analfabeta. Para los casos de Ecuador, Bolivia y Perú, debemos preguntarnos por las traducciones y/o las mediaciones de recepción utilizadas para incorporar a las mayorías indígenas quechua y aymara hablantes en la creación del sentimiento de patria. La observación de las fuentes nos muestra que realmente fueron más bien escasas.

Por ejemplo, para el caso ecuatoriano, los revolucionarios de 1809, para su lucha ideológica, además de los pasquines, cartas y hojas volantes, usaron arengas y sermones que facilitaban la comunicación con las masas iletradas y quechua hablantes (C. Paladines, 1989: 195). Una activa participación en la política informal desde la esfera pública la encontramos en el caso del Cuzco, en donde, pese a la exclusión en los debates y las luchas institucionalizadas, los “líderes de las coaliciones” movilizaban a las masas: “[...] la política tomaba las calles en festivales, mítines y disturbios [...] Ha habido una gran cantidad de intercambios y traslapes en el espacio comprendido entre las culturas oral y escrita, entre lo religioso y lo secular y, más específicamente, entre lo quechua y lo español” (C. Walker, 1999: 196). Con todo esto, queda claro que no por el analfabetismo o por el plurilingüismo, los sectores populares estaban ajenos a la participación en los hechos políticos, afirmación que nos pone en acuerdo con William Rowe y Vivian Shelling,¹⁸ cuando critican la tesis de Bénédict Anderson por omitir el papel desempeñado por las expresiones orales e iconográficas de la cultura popular en los movimientos emancipatorios.

Para M. Szuchman, “la novedad política más importante del siglo XIX residió en la exteriorización del intercambio de ideas. Es decir, el espacio históricamente reducido que limitaba el debate político a oficiales del gobierno dentro de las estructuras administrativas, se extendió a la calle y al café, a la estancia y a la pulpería”.¹⁹ Estos espacios pasaron a ser, además de lugares de comercio y socialización cotidiana, lugares de crea-

17. Gregorio Weimberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1984.

18. W. Rowe y V. Shelling, *Memoria y modernidad. Cultura popular en América Latina*, México DF, Grijalbo / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

19. Mark D. Szuchman, “Construyendo la ciudad, construyendo el Estado: transición política y arquitectónica en la Argentina urbana, 1810-1860”, en V. Uribe y L. Ortiz, 2000: 179.

ción de comunidad política, en la medida que allí se hacía discusión doctrinaria y de sucesos. Según Szuchman en su estudio sobre Argentina, en los cafés empezaron a funcionar “clubes sociales donde hombres respetables, algunos de gran aprecio en la comunidad, se encontraban para discutir sobre política y sucesos cotidianos” (2000: 184).

De todas maneras, a pesar de la participación que facilitaba este tipo de socialización política, a veces las masas iletradas quedaban en manos de demagogos de diverso tipo y de sectores de élite retardatarios, quienes estaban en capacidad de entorpecer la construcción del proyecto republicano. Esto exigía la búsqueda de soluciones por parte de los dirigentes de los nuevos estados quienes vieron en la educación elemental y popular la vía más expedita para fortalecer el espíritu patriótico y avanzar en el fortalecimiento de los nuevos espacios de la ciudadanía política como lo habían formulado los pensadores ilustrados. Tenemos, entonces, que el eje teórico movilizador tenía que necesariamente trabajar junto con un eje ideológico programático.

DISCURSO ILUSTRADO, PATRIOTISMO Y EDUCACIÓN

Con apoyo en los discursos de pensadores ilustrados europeos y norteamericanos, en América se expusieron políticas internas conducentes a crear una sociedad proclive a la influencia de las ideologías modernas y a la conversión del orden colonial en orden republicano. Esto pasaba por la creación del espíritu individual, de identidades patrióticas, por la maduración de homogéneas conciencias nacionalistas y por el impulso de saberes utilitarios para el fomento del progreso económico. Al decir de los líderes republicanos: la “creación de una nueva sociedad” y un “nuevo Estado” que, por medio de la ciudadanía –supuesta igualdad política–, reunía a la heterogeneidad étnica y prometía superar las tensiones producidas por dicha diversidad.

Para John Lynch, en América tuvieron más peso los discursos ilustrados provenientes de Inglaterra y Norteamérica, pero no deja de reconocer la influencia francesa: “Los discursos de Adams, Jefferson y Washington circularon entre los criollos, [...] Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Payne y Raynal dejaron todos sus huellas en el discurso independentista” (2001: 152-162), también se pregunta el historiador si ellos ejercieron una influencia precisa o exclusiva en los líderes suramericanos, puesto que no todos estos pensadores eran revolucionarios, finalmente concluye que sí fueron una fuente indispensable mediante la cual justificaron, defendieron y legitimaron sus acciones y proyectos. A este tipo de influencia debemos agregar la de pensadores españoles,

entre quienes podríamos mencionar a Gaspar Melchor Jovellanos y Manuel de Campomanes.

En todo caso, debido a la expansión del espíritu liberal –más racional que emotivo, menos deseoso del paraíso y más ambicioso de bienestar terrenal–, las nociones de Patria, educación e instrucción de-vinieron en demandas que encontramos en las exhortaciones que promovían la mayoría de los criollos ilustrados:

Un joven que aspira a una sólida ilustración, y para quien tiene la Patria algunos atractivos, no debe mirar con la indiferencia [...] unas reflexiones dirigidas al bien de la Humanidad, y en que consiste tal vez la fortuna de sus conciudadanos [...] es preciso que dejéis primero prender en vuestros corazones esa llama divina, que se dice patriotismo, [...] que ya es tiempo piensen siquiera sobre sus hijos mal educados, y peor instruidos por falta de una universidad a cuya erección es preciso concurrir, o renunciar al título de ciudadanos ilustrados como Francisco Antonio Zea (H. König, 1994: 80-81).

Claramente podemos ver la estrecha relación entre los valores asignados al patriotismo con los de la educación y la instrucción (la articulación de los dos ejes teóricos y movilizador), factores acordes al modelo de sociedad y desarrollo que pretendía alcanzar la élite criolla, valga decir, los primeros gobernantes republicanos americanos. Nariño lo había planteado en 1790: “no hay duda, la educación es la antorcha brillante que descubre al hombre en sociedad sus vicios, y le enseña el camino seguro de las virtudes sociales, de esas virtudes que desenvuelven en el corazón humano el amor a la patria”; como lo ha señalado Hans König, ese patriotismo no era solo un sentimiento vinculado al territorio, representaba el camino en el proceso de la formación del Estado y la nación (1994: 82 y 202). En 1792, el quiteño Eugenio Espejo propuso lo que podríamos decir, fue el plan pionero en términos de educación de carácter social como base del cambio; en su escrito *Primicias de la cultura de Quito* decía: “Estamos en el ángulo más remoto y oscuro de la tierra, a donde apenas llegan unos pocos rayos de refracción desprendidos de la inmensa luz que baña a regiones privilegiadas; nos faltan libros, instrumentos, medios y maestros que nos indiquen los elementos de las facultades y nos enseñen el método de aprenderlos”.²⁰

Los espacios públicos ampliados por las sociedades de amigos de la patria, los periódicos, las tertulias literarias entre “notables”, así como las tertulias organizadas para audiencias populares, fueron también estrategias retomadas de las experiencias extranjeras europeas y norteamericanas que se propagaron como los espacios para la construcción

20. Mariano Picón Salas, *De la Conquista a la Independencia*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 225.

de espíritu corporativo, para socializar con efectividad las ideas de organizar una sociedad instruida, educada, que progresara económicamente y que amara a su patria. Esa “otra” sociedad que se proyectó en el pensamiento político criollo, menos ignorante, menos atada a los contenidos educativos escolásticos, a las creencias e instituciones coloniales, vive un proceso en tres fases históricas según Frank Safford:

- La primera, al iniciarse la independencia hasta fines de la década del 30, en la cual las élites hispanoamericanas valoran las posibilidades económicas y políticas de las nuevas naciones y emprenden numerosas reformas políticas, jurídicas, económicas, sociales, fiscales y educativas;
- La segunda, ubicada en las décadas 30 y 40, fase de pesimismo y conservadurismo, caracterizada por crisis económicas y reacciones sociales internas;
- La tercera, “[...] en cierto número de países”, desde fines de los 40 hasta fines del 60, liderada por otra generación “[...] llena de optimismo y empujada por circunstancias económicas más favorables, reemprendió el proceso de liberalización con renovado vigor”.²¹

En este punto nos preguntamos cómo fue la apelación a la Patria, en la primera fase, y cuál fue, en la segunda, la importancia de crear centros de educación. Ambas fases conforman los primeros cuarenta años del siglo XIX, y constituyen décadas fundacionales impregnadas de un liberalismo con rasgos utópicos que veía en la sociedad educada e instruida el primer cambio para poner en marcha el constitucionalismo liberal de corte anglo-francés; en términos políticos: establecer el individualismo, la igualdad jurídica y la supremacía del Estado secular.²²

En la primera fase, como hemos venido referenciando se requería desarrollar un equivalente identitario a la “Madre Patria”, esto es, si la monarquía española promovía al Rey como padre bondadoso; el discurso criollo emancipatorio de la Nueva Granada hablaba de España como una madrastra perversa y codiciosa. El equivalente tenía que ser una Patria propia con raíces en el mismo suelo americano; la sociedad colonial había llegado a su mayoría de edad y podía formar una familia con nuevos referentes paternos que hábilmente se buscaron en las raíces nativas indígenas americanas.

Abiertamente Simón Bolívar había confesado la influencia que en él había ejercido el escrito “El espíritu de las Leyes” de Montesquieu, espe-

21. Frank Safford, “Política, ideología y sociedad”, en Leslie Bethell, edit., *Historia de América Latina*, t. 6, *América Latina independiente, 1820-1870*, Barcelona, Crítica, 1991, capítulo 2, p. 47.

22. Weimberg como otros historiadores de la educación latinoamericana plantean un vacío en la política educativa de las tendencias liberal y conservadora, pese a que ellos mismos veían su doble valor “[...] como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales” (Cfr. Gregorio Weimberg, 1998: 118).

cialmente la idea de que en las instituciones de los nuevos Estados suramericanos tenían que fundamentarse en su pasado, su historia y sus tradiciones, en las costumbres de sus pueblos. Nuevamente, el pensamiento de Locke es utilizado: “[...] el argumento de la patria potestad, es decir la dominación temporal limitada por la adoración de los hijos, ante lo cual la obligación de obedecer ya no resultaba tan evidente”.²³ (H. König, 1994: 207). En el Perú el criollo José Baquijano y Carrillo argumentaba aspectos similares –sin ánimos independentistas– a los que se promovían en la Nueva Granada, en su crítica a la monarquía española y al despotismo ilustrado decía: “el pueblo es un resorte, que forzado más de lo que sufre su elasticidad, revienta destrozando la mano imprudente que lo oprime y sujeta” (Citado en C. Aljovín de Losada, 2000: 92).

La importancia concedida a la construcción de la patria en la Gran Colombia no se presentó con igual intensidad para el Alto y Bajo Perú. Durante el virreinato se había consolidado un fuerte sentido de identidad incaico, no se necesitaban crear identidades basadas en la observancia extranjera como en el caso neogranadino. En realidad, los criollos peruanos “construyeron un ambiguo discurso nacionalista basado en la continuidad entre el Estado prehispánico y el republicano” (C. Aljovín de Losada, 2000: 225), base suficiente para que mientras tempranamente –desde 1810– se ensayaban las primeras constituciones republicanas en el norte andino, la comunidad de peruanos se sobrepusiera al patriotismo americano del resto de criollos colombianos y se viera favorecido un conservadurismo nacionalista que retrasó la erección de la primera constitución peruana a 1823 bajo lemas que recalcaban “Perú para los peruanos”.

La dificultad en el caso peruano reside en un patriotismo de tres tendencias; pues si por el lado de la dirigencia criolla había una identidad patriota fundada en el imperio incaico conquistado; también existían otras dos concepciones patrióticas de base indígena: la una, procedente de una dirigencia indígena poderosa e ilustrada con férreos mecanismos de rebeldía y actuación frente a las prácticas colonialistas, con poder para conformar un movimiento multiétnico como el dirigido por Túpac Amaru quien “[...] Alegaba actuar en nombre del Rey y de la Iglesia católica y buscaba apoyo no solo de indios sino también de criollos, mestizos y negros. Sin embargo, nunca especificó qué tipo de política reemplazaría al colonialismo español” (C. Walker, 1999: 34); y, por otro lado, la procedente de las masas indígenas arraigadas a su pasado prehispánico y a la idea de “[...] una sociedad igualitaria, un mundo

23. Frente al tema de la madrastra y el reconocimiento del pasado indígena, véase especialmente el capítulo III.

homogéneo compuesto solo por runas [...]”. (Flores Galindo citado por C. Walker, 1999: 45).

Aunque la historiografía aún debate cómo leer estas rebeliones, si en términos de mesianismo, nacionalismo o protonacionalismo, lo que importa resaltar en este trabajo, es la existencia de un sentimiento de defensa y arraigo por el país y la gente que lo habitaba frente a unas políticas de estado externas no convenientes. Me inclino aquí por ver en las rebeliones de los Andes patriotismo pero no protonacionalismo. Según Charles Walker, los movimientos peruanos constituyen una combinación de corrientes de Ilustración y pensamiento anticolonial con expresiones de utopía andina que impidieron la conversión de la “utopía andina en una ideología nacional”, que provocaba tensiones sociales “que dificultaron la constitución de movimientos de masas y empujaron a gran parte de las clases alta y media hacia el campo realista” (1999: 154).

Identidad patria, catecismos, familias y mujeres

La difusión del patriotismo en los nuevos países tuvo una primera etapa de circulación entre miembros de la élite, que poco a poco se fue ampliando al círculo de influencia constituido por grupos subalternos urbanos y sectores mestizos rurales. Se debía primero organizar una colectividad de criollos que impulsara un mismo proyecto. Por ello, en esta etapa, la comunicación de las ideas políticas publicadas fue una de las principales herramientas que formaron el eje teórico movilizador del discurso de fomento de la idea de patria del modelo republicano y del eje programático expresado en las actividades propagandísticas escritas y orales, del adoctrinamiento político necesario para el proceso de formación de la conciencia republicana, en tanto pasos previos fundamentales para la efectividad del discurso nacionalista oficial.

Hans J. König considera necesario un modelo heurístico en el análisis del nacionalismo (temprano o genuino según su misma clasificación) el cambio social y la formación de la conciencia nacional por la que pasan todas las sociedades en su proceso de modernización política. Estas se ven confrontadas a desafíos y problemas que los gobiernos y las élites políticas se ven obligados a resolver. Estas serían seis crisis de diverso orden, no secuenciales, no evolutivas, denominado “modelo de crisis del desarrollo político”: 1. Crisis de penetración. 2. Crisis de integración. 3. Crisis de participación. 4. Crisis de identidad. 5. Crisis de legitimidad. 6. Crisis de distribución.

Al recoger estos planteamientos de König e integrarlos con el “conjunto coercitivo” de Pérez Vejo, podemos establecer que en esta crisis del desarrollo político a la par que conformación de la comunidad política, encontramos que “El sentimiento de identidad nacional sería solo una

de las múltiples formas de identificación colectiva generadas por la humanidad a lo largo de la historia” (T. Pérez, 1999: 74). Sentimiento que estas crisis había que generar, convirtiéndose en un desafío solo posible mediante dispositivos de adoctrinamiento político, social y cultural. Tenemos de esta forma, en el conjunto coercitivo para superar las crisis varios elementos, entre otros que no desarrollaremos en este estudio, la necesidad del adoctrinamiento político general mediante los catecismos y el impulso de un sistema de educación nacional, el bello sexo y su educación y su instrucción, y la creación de escuelas de niñas.

Respecto de los catecismos, tenemos conocimiento de algunos de los primeros catecismos de esta índole publicados en América: el *Catecismo Político Cristiano* editado 1811 en Santiago de Chile “dispuesto para la instrucción de la juventud de los pueblos libres de la América Meridional”, editado con el anónimo de “José Amor a la Patria”, y el *Catecismo público para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la sociedad patriótica*, publicado en Buenos Aires en el mismo año. En Cartagena, la edición del *Catecismo de Instrucción Popular* fue perseguida por la Inquisición y confiscada por Pablo Murillo durante la reconquista, pues su contenido era altamente revolucionario, ya que en él se negaban los títulos de conquista española sobre América y se criticaba el desempeño de la Corona española en sus colonias (Cfr. J. Ocampo, 1988: 15).

Posteriormente, con la creación de la República de Colombia, se populariza la difusión de los catecismos para poner en ejecución las políticas estatales de instrucción pública:

En Venezuela fue conocido el llamado CATECISMO POLÍTICO arreglado a la constitución de la República de Colombia del 30 de agosto de 1821, para el uso de las primeras letras del Departamento del Orinoco; [...] También se editaron en Caracas: el “Catecismo religioso político contra el Real Catecismo de Fernando VII”, cuyo autor fue el ideólogo Germán Roscio [...] En la misma forma Tomás Lander publicó en Caracas en 1825, el “Manual del Colombiano” en la época de la Gran Colombia, cuando se unieron los intereses de Venezuela, Nueva Granada y Quito (J. Ocampo, 1988: 16).

En el *Catecismo Político* de autoría de José Grau podemos observar una elaboración conceptual de Patria que no dista mucho del término “patria” utilizado en postrimerías del XVIII como contraposición a la “madre patria”. Grau la define como “aquel estado de asociación que protege nuestros derechos naturales de libertad, propiedad y seguridad, con leyes justas y equitativas y con las fuerzas reunidas de todos los particulares”, recalca que durante más de trescientos años se había tenido “país” sin haber tenido “Patria”, razón por la cual “[...] en ciencias, artes y en industrias estamos tan atrasados. Muchas de nuestras instituciones antiguas han producido tan malos efectos, que más han contribuido a formar estúpidos e hipócritas que ciudadanos útiles y honrados” (J. Ocampo, 1988: 55-56).

En este Catecismo se establecía como sinónimos la nación colombiana y la república colombiana, concebidas como la reunión de todos los colombianos. Estos a su vez, eran todas aquellas personas nacidas en el antiguo virreinato de la Nueva Granada y la Capitanía de Venezuela. Esta asociación que se proyecta en el catecismo, imaginada desde el pensamiento utilitarista, con el ánimo de crear individualidad política y un sentir colectivo de patria, no fue ajeno a la mayoría de los pensadores de la época, fuesen partidarios de una monarquía constitucional o de una república constitucional. La diversidad en la meta no impedía la unidad en el camino. Respecto a esto, Carlos Paladines menciona:

Las diferentes estrategias, intereses y discursos que se generaron en una y otra ala, si bien dentro de ciertos acuerdos básicos, como fue el de implantar el proyecto independentista con el carácter de prioritario, mecanismo que permitió dejar un tanto de lado las contradicciones de carácter social y las dificultades internas existentes entre las facciones (C. Paladines, 1989: 198).

A medida que se iban consiguiendo ciertos logros en la formación de los nuevos estados, se iban tornando más populares las ideas de educación, instrucción y fomento de la enseñanza. De los catecismos de carácter político formativo y una cierta masificación del sentido de patria, se pasó a los catecismos republicanos a mediados de 1820. Junto a ellos, los sermones y las exhortaciones al pueblo sobre las “Máximas Republicanas” hacían especial énfasis en el arreglo moral, el abandono de la pereza, la ociosidad, la envidia y los vicios, el amor al trabajo, la obligación de compartir los bienes; estas, entre otras, conformaban la base del sentido educacional que se impartía en las escuelas y las familias. Recordemos que la familia era vista como un microcosmos del Estado y que ello le establecía una relación mimética con la sociedad, así, la una es sociedad natural y la otra es sociedad política, la conciencia adquirida en una se refleja en la conciencia de la otra.

Ahora bien, en tanto que una y otra se complementan en las funciones de formación, conducción, educación e instrucción del ciudadano, se requirió de un dispositivo, un conector entre estas dos instituciones, que mantuviera el peso de la tradición y se pudiera integrar a la sociedad republicana sin que requiriera mayores cambios. Las mujeres serían este dispositivo, ese conector. Por ello se propugnaba una educación que hiciera a las mujeres mejores madres, mejores administradoras de los recursos del hogar, formadoras de “ciudadanos”, hombres con sentido de arraigo patriótico y defensores de la “nación”. Esta era la concreción política de las madres como ángeles del hogar y como auxiliares en la formación de la nación.

Los catecismos, la educación y las mujeres representaron una fuerza positiva y progresiva en las proyecciones de los ideólogos –captados

o no por el nuevo Estado—, para ayudar a superar las crisis de legitimación, de integración y de participación política, en tanto condiciones de desarrollo de las nacientes repúblicas y futuras naciones. El boliviano Jaime Zudañez en su Catecismo Político Cristiano afirmaba:

El gobierno republicano, el democrático en que manda el pueblo por medio de sus representantes o diputados que elige, es el único que conserva la dignidad y majestad del pueblo, es el que más acerca, y el que menos aparta a los hombres de la primitiva igualdad que los ha creado el Dios Omnipotente, es el menos expuesto a los horrores del despotismo y de la arbitrariedad, es el más suave, el más moderado, el más libre y es, por consiguiente, el mejor para hacer felices a los vivientes racionales [...].²⁴

El adoctrinamiento ideológico siempre fue acompañante de la praxis emancipatoria y revolucionaria antes y después de la Independencia. Arengas, discursos, pasquines, panfletos, gacetas, manifiestos, constituciones, catecismos, cánticos y marchas, anagramas, simbologías, cimientan el patriotismo y lo difunden como dogma, a nivel casi de una nueva religión para una nueva república, que adquiere una dimensión político social muy importante. Esto es, la aparición de nuevos actores políticos y entidades políticas; la aparición del pueblo como actor político implicó una mutación, y ese factor “mutantis” es el que inician estos conjuntos discursivos que venimos mencionando al hablar de los catecismos. Lo que enfatizamos es el sentido integrativo que tienen los catecismos con las mujeres y la educación oficial, las primeras como actores sociales y la segunda como entidad política. Es la promoción de la educación e instrucción de las mujeres, la constitución de escuelas, colegios y universidades, un eje de la formación del pueblo como actor político.²⁵

Es necesario aclarar que aquello que se promovía no era la educación e instrucción de las mujeres por su rol individual, sino en su rol colectivo. Las mujeres dirigían el proceso de maduración social y personal que les hacía ser hombres y mujeres, cada uno en los roles asignados a su género y condición social. La educación dirigida al mejoramiento de los roles de esposa y madre se proyectaba como un bien para todas las mujeres en su rol hogareño “doméstico”²⁶ y como un bien para toda la sociedad:

24. José Luis Romero y Luis Alberto Romero, comps., *Pensamiento político de la emancipación*, t. 1, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977, p. 214.

25. Ver p. ej. Geneviève Bollème, *El pueblo por escrito. Significados culturales de lo popular*, México, Grijalbo, 1990.

26. Sin embargo, ello no implicaba que no se pensara en una mujer laboriosa; recordemos que un capítulo atrás dijimos que, de hecho, la mujer ideal sí debía trabajar pero en el hogar, su trabajo se proyectaba como relacional, administrativo, emotivo, educativo y supervisor del ámbito doméstico privado, más que como comercial o físico del ámbito público, y que en los periódicos y textos se publicaban constantes críticas a las mujeres de sectores populares y a las mujeres de élite a quienes se tachaba de “desnaturalizadas” porque descuidaban su casa, sus hijos y su marido, por dejar a su familia al cuidado de criadas y niñeras desaseadas y dedicarse a la vida social y al ocio.

La mujer es la última tabla que nos espera para salvarnos del eminente naufragio que corremos. Sí, *preciso* es decirlo, los que estudian los vicios que devoran actualmente los pueblos, el continuado momento que los marca, el perenne sosiego en la ansiedad en que todos vivimos, no podrán menos de conocer que estamos abocados a uno de esos grandes cataclismos sociales que acaban con la vida de los más fuertes imperios (*El Progreso: periódico popular*, No. 54, Guayaquil, 21 de agosto de 1854).

El frente Ideológico del que venimos hablando (catecismos + educación+ mujeres) fue utilizado como un mecanismo sencillo de acceso a la diversidad de pensamientos e individuos con la idea de dar formación / fundamento / consenso a unas entidades nuevas. En este orden de ideas, los proyectos formativos de la nueva sociedad se complementan: reforzar la familia, crear un nuevo modelo de hogar, educar al pueblo y a las mujeres, formar maestros cuyo papel sería desarrollar y perfeccionar una instrucción útil, científica y moral para el progreso de la patria, la consolidación del Estado y la construcción de la nación.

Pero surgía una interrogante: ¿cómo harán bien su papel de educadoras las mujeres, si ellas mismas no son educadas e instruidas?:

[...] pero son madres, y esta consideración basta para que un gobierno ilustrado y paternal se esmere en la educación de las mujeres. ¿Podrá inspirar en sus hijos ideas de virtud, las que las desconoce? ¿Cómo practicarla si no la aprendió y cómo aprenderla si no sabe leer? ¿Y una mujer que no sabe leer ni escribir no es como una planta parásita?. El gobierno, aún en medio de las grandes atenciones que le rodean, ha dirigido sus desvelos a la enseñanza de las niñas, y así vemos establecidos ya colegios para huérfanas en Chuquizaca, La Paz, Cochabamba y Potosí (*El Cóndor de Bolivia*, No. 39, Chuquizaca, agosto de 1827).

De ahí que la temprana idea de educar a las mujeres desde niñas surgió, no porque se las considerara iguales a los hombres o merecedoras de igual tratamiento, sino para que cumplan con mayor provecho su rol. La obediencia que sigue la mujer en su casa al esposo y al padre debe ser ejemplo para el niño en razón de que aprenda a obedecer y a respetar el gobierno de los hombres y del Estado.

Y vosotras delicias de la vida social, vosotras que algún día educaréis en el hogar doméstico a la vida naciente y el alma aún en flor, formando la índole de los ciudadanos desde el primer magistrado hasta el último individuo del pueblo: vosotras que debéis ser fieles compañeras, esposas económicas, madres tiernas, hijas obedientes, amigas verdaderas, vosotras protectoras de los infelices cuyas alabanzas se deben oír de las bocas del mendigo y del inculto personaje, aceptad [el deber] para impedir en las reformas y malas costumbres que contagian y envilecen a las masas de los pueblos [...] (*La Minerva*, 18 de septiembre de 1847, Guayaquil).

El orden que se imparta en una familia y que deben seguir las mujeres se reflejaría en el orden nacional; los padres tuvieron la tarea de garantizarle al Estado una de las principales transmisiones culturales para hacer de la república una nación unicultural y civilizada.

La mujer admitida por compañera del hombre ha civilizado nuestra barbarie [...] la influencia de las mujeres abraza la vida entera, una querida, una esposa, una madre son tres palabras mágicas que envuelven todas las felicidades humanas. El hombre consulta a su mujer, obedece a su madre, la obedece mucho tiempo aún después de muerta, los pensamientos que recibe de ella, llegan alguna vez a convertirse en [algo] mucho más fuerte que su propio [¿ser?] En el seno materno reposa el espíritu de los pueblos, sus costumbres, sus preocupaciones, sus virtudes, más aún, todo, la civilización [ilegible] todo conviene en la realidad del poder pero algunos dicen que no lo ejercen sino en la familia, como si el total de la familia no constituyese la razón, una vez que el hombre lleva a la plaza pública las ideas que ha oído a las mujeres en el rincón de su hogar, allí realiza el hombre por medio de la fuerza, lo que le ha inspirado la mujer por medio de sus caricias e insinuándole por medio de la sumisión (*El Progreso de Guayaquil*, No. 111, 14 de septiembre de 1855).

Quizá debamos apresurarnos a decir que los intentos por educar e instruir al pueblo de las primeras décadas del siglo XIX en aras de la construcción del sentir patriótico cambian a mediados de siglo; época en la cual la preocupación empezó a ser la secularización y la libertad de enseñanza con miras al fortalecimiento del Estado nacional: educar a la nación (el pueblo heterogéneo) para la *nación (el pueblo homogeneizado)*.

Para mediados de siglo, se habían superado las primeras metas republicanas, pues se logró cimentar las primeras metas educativas. Otra más grande, quizá más utópica, fue la nueva tarea que se adjudicaba a la mujer y al rol de la escuela: regenerar al pueblo. Pero, obviamente, esa tarea no pudo cumplirse, ya que se lo consideraba un “pueblo amoral”. Los sectores dominantes no podían admitir que la situación de las masas se debía fundamentalmente a la explotación. Por ello, trataron de regenerarlo en su lengua y en los hábitos de consumo.²⁷

27. Ver p. ej. Andrés Bello, *Obras completas*, t. 4, Caracas, La Casa de Bello, 1995, 3a. ed. Este será un proyecto que irá consolidándose hasta plantearse muy abiertamente a fines de siglo mediante políticas de higienización y mestización. La nueva nación no podía continuar teniendo “salvajes” en sus territorios, gente no incorporada a los hábitos de consumo urbano modernos, así como cantidad de tierras ricas e inexploradas, en estos cambios y en sus ejes de movilización y programación no ahondaremos por ahora. La lucha por transformar culturalmente los pueblos para alejarlos de la barbarie de sus lenguas, se expresó en las ideas y proyectos por construir una gramática nacional basada en la lengua materna. Pero esa lengua materna no eran las originarias americanas, el quechua, el aymara, el chicha y otros cientos, era el castellano. El principal ejemplo, el gestor y quien más influyó en nuestra región andina fue el venezolano Andrés Bello, para quien la libertad se obtenía solo a través de la educación y esta se fundamentaba

En este sentido, la estrecha relación entre la educación e instrucción pública, de las personas encargadas de la enseñanza y los planes de estudio con las mujeres y las familias, pretendían conciliar lo público y lo privado. Se pensó que fortaleciendo la educación en la escuela y en la familia, controlando su formación y desarrollo desde lo doméstico privado, los frutos se cosecharían en lo social y público. Hay que resaltar que esta conciliación no implica unión de las esferas, sino trabajo con un fin común.

La anarquía posrevolucionaria no era solo un problema político, sino un problema de control moral, que la creación y ampliación de un sistema educativo tenía que ayudar a resolver. En otras palabras, el desorden y la amoralidad fueron un problema que ahora se llamaría de gobernabilidad. Julio Arboleda, presidente del Congreso en Nueva Granada en 1853, decía en la posesión de Manuel María Mallarino:

Todo anda trocado entre nosotros: el desorden ha pasado del mundo físico al mundo moral. La extraña confusión que se nota en el uso de las voces conocida, no es sino la consecuencia indispensable de la confusión en las ideas. Llámese libertad la ausencia de seguridad; el sosiego interno, fuente fecunda y pura de industria y de riqueza, se apellida retroceso; el castigo legal de los delitos que pone a salvo la vida y la propiedad de los granadinos, se califica de inhumanidad; y arguyese de progreso la anarquía de conciencia, de la legislación y de la familia. Y siempre están las palabras en contradicción con los hechos, y los labios son siempre disfraz para el corazón.²⁸

En el caso neograndino la culpa del desorden era la libertad de expresión consignada en la constitución de 1853 y 1858, en la cual se garantizaba a la ciudadanía unas libertades consideradas dañinas por los sectores tradicionales: profesión libre pública o privada, expresión libre de pensamiento y dar o recibir la instrucción “que a bien se tenga”. Para José María Samper, esas eran unas doctrinas radicales pro hijadas por el afán republicano del patriotismo, pero que en los pueblos sin ilustración, instrucción y educación no eran convenientes:

Este procedimiento, que hubiera sido sabio en un país como los Estados Unidos o como Suiza, u otro muy ilustrado y en cuyo seno las tradiciones, los intereses, la educación y las costumbres tuviesen gran poder para evitar, contener o reprimir los disturbios civiles, era inadecuado en nuestra sociedad tristemente habituada a las revueltas y muy desprovista de fuertes elementos de orden (M. Pombo y J. Esguerra, 1986, t. IV: 47).

en el dominio y manejo de la lengua materna. Otros autores enfatizaron en modificar sus hábitos de consumo para su ingreso a los parámetros de vida modernizantes.

28. Manuel Antonio Pombo y José Joaquín Guerra, *Constituciones de Colombia*, t. IV, vol. 130, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1986, 4a. ed., p. 37.

En consecuencia, la necesidad de articular movimientos, instituciones, personas, códigos de diferente procedencia, lleva a poner la mirada de las críticas de intelectuales y élites políticas en la conexión de lo privado y lo público y en la funcionalidad ambivalente que representarían en la formación de la primera forma de cultura “republicana-nacional”. Al tratarse de objetivos pedagógicos, formativos y edificantes, en los que se pretende afectar la dinámica cultural de la sociedad, es posible que podamos trasladar esta afirmación y generalizarla su formulación al mundo andino, por cuanto las denuncias de la amoralidad, el desorden y la anarquía son comunes en ellos, y por cuanto, la educación y la instrucción oficial se plantearon como desafíos para la constitución de un sujeto capaz de “entender” el sistema; esto es adecuarse y hacerse para el Estado y los fines del Estado.

Este proceso de aculturación republicano canalizado a través de las mujeres –madres, esposas, maestras– para su irradiación en las niñas y niños, esposos, hermanos, alumnos, no implicaba, repetimos, el cambio de los destinos sociales diferenciados y desigualmente valorados. Lo que nos interesa en este punto de la reflexión es centrarnos en la educación escolar en función de esos destinos femeninos que se ven inmersos en una política educativa que se torna obligatoria como instrumento oficial de transmisión de los valores que unas pequeñas élites políticas imaginan son las válidas para sus ideales de modernidad. La escuela obligatoria y el currículo oficial se fundan como el espacio conector de lo público y lo privado, lo estatal y lo doméstico, relación que legitima en el imaginario colectivo, el modelo de mujer, de madre, de esposa, de maestra, de niña, y hace que las costumbres de la cultura doméstica repercutan en la cultura nacional.

HOMOGENEIZAR Y LEGITIMAR. LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Instrucción y educación pertenecieron al discurso esencialista que caracterizó a las formas de nacionalismo experimentadas en nuestros contextos, profusamente utilizadas como dispositivos integrales (teóricos e ideológicos) que permitirían la homogeneización de una sociedad diversa en sus dimensiones étnica, socioeconómica y cultural; diversidad que era mal vista a los ojos alucinados de los gobernantes y pensadores de diferente filiación política. La eliminación de las diferencias, la homogeneización y en especial la alineación política y moral son asumidas por el Estado (en ese *phatos* ilustrador autoasignado) creando la idea de un Estado educador con muchos planes entre los cuales estaba construirse, dotándose de una base popular que sustentaría al Estado nación del siglo XIX.

La instrucción y la educación, permitían al Estado articular múltiples homogeneizaciones: la gubernamental, la cultural, la económica, la moral, entre otras. En el aspecto que nos interesa, se buscaba la homogeneización de un sistema educativo oficial público, que, a la vez, fuera homogéneo en su interior. Esto es el método, en el currículo, en los límites, y en el individuo ideado. La heterogeneidad está fuera del proyecto de la “res publica” porque no permite la cohesión, no genera obligatoriedad ni univocidad, y en contraste genera polifonía, disfunción gubernamental y descentralidad. Evidentemente que solo el idealismo republicano de las nacientes Estados y sus dirigentes e intelectuales es el que anima a plantear y ensayar los experimentos que consideraban avanzados y modernos; el eclecticismo de la época nos remite y nos permite avizorar las experimentaciones de España, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, países en donde sus propias emancipaciones en ciernes o culminadas, había generado eclecticismos semejantes a los nuestros. En esta perspectiva, hacer de los pueblos una comunidad nacional con imaginarios compartidos era posible mediante un método educativo destinado a la aculturación.

El patriotismo da base al nacionalismo con sus pretensiones de homogeneidad cultural. Del sentimiento patria se pretende que surja una cultura nacional vista como un *thelos* común, en razón de lo cual los pueblos y sus identidades tenían que ser modificados y homogeneizados. Para Ricaurte Soler, en el siglo XIX se hizo una asimilación entre conciencia social y conciencia nacional, que se expresó reiteradamente desde el bolivarismo y que se tradujo en el deseo permanente de querer subordinar las diferencias e intereses internos y contradictorios entre los sectores sociales y entre estos y los dirigentes (1980: 86-89). La homogeneización nacional era concebida como un horizonte cultural compartido, como la universalización de las conciencias de los ciudadanos.

Con la mira en la homogeneidad, las instituciones estatales como la escuela tenían que regirse por normas y procedimientos unificados. Así, los lineamientos básicos de la formación en las escuelas de enseñanza primaria, en los colegios oficiales y en las universidades nacionales, estuvieron orientados a ese objetivo, siempre en manos de intelectuales-políticos que idealizaban, ensayaban y soñaban con modernizar a los pueblos tradicionales, incivilizados y de costumbres bárbaras, mediante la ampliación de la educación y la instrucción.

La instrucción pública como ampliación del sistema educativo republicano

La intervención estatal para regular el comportamiento de los ciudadanos, los individuos, los pueblos, desde el punto de acción de la *res*

publica, se fundamentó en el utilitarismo elemental que contraponía el interés colectivo al individual. Pero no se trata aquí de analizar desde la filosofía política la dialéctica del poder, la teoría de la hegemonía, según la cual el poder no se sustenta exclusivamente en el dominio y control ejercido por el Estado. Lo que aquí se pretende es entender la dirección que desde el punto de acción moral e intelectual ejerció el Estado en los ámbitos sociales y culturales mediante y a través de la escuela pública.²⁹ Es la razón, el no sometimiento de las acciones al principio de la fe, la premisa que guió el surgimiento de una escuela pública laica, en tanto garantía de que la libertad de pensamiento liberal, expresen su actuar sobre la base de las normas, el derecho, las leyes y las instituciones del mismo Estado.

Las disputas y enfrentamientos que se vivieron a lo largo del siglo fueron la expresión de diversas posturas ideológicas que solo convergían en la meta de conseguir el “progreso”. Pero se mantuvo una permanente confrontación en torno a qué tipo de educación darle a hombres y mujeres y qué tipo de instrucción necesitaban unos y otras. De ese modo se polarizó del debate:

La lucha, en realidad, es la lucha de una conciencia laica frente a una mentalidad eclesiástica tradicional. En estas condiciones, la crítica liberal del clero en sus dos vertientes (como organismo corrompido y como casta monopolizadora del pensamiento) se ha traducido poco a poco en la reivindicación de un principio caro al liberalismo militante: el laicismo.³⁰

Las confrontaciones se presentaron en dos niveles de diverso orden y trascendencia: la separación de Estado e Iglesia, conducente a limitar la intromisión del clero en los asuntos del Estado; y la intromisión del Estado en los asuntos individuales, en este caso, la libertad de culto. Ambos niveles del conflicto se cruzaban en los intentos de los estados por consolidar y expandir los sistemas educativos públicos. Buena parte de la confrontación se dio por el rechazo de la Iglesia a aceptar dos aspectos: que la educación pública es una institución política, y que la autoridad es de los gobiernos para orientar el sistema.

Pero, en realidad, el sistema educativo era muy precario, debido a la debilidad del mismo Estado que bregaba por su propia consolidación. Debilidad originada en la inestabilidad política y económica que eran el principal obstáculo. Los gobiernos decimonónicos eran, por lo general, efímeros, en tanto que los militares intervenían frecuentemente y proclamaban dictaduras, y en tanto que tenían que enfrentarse a los gobiernos locales y regionales de procedencia y arraigo colonial, poco prestos a

29. Esto es lo que se llamó la escuela como aparato ideológico del Estado. Cfr. Norberto Bobbio, *Estado, gobierno y sociedad. Contribución a una teoría general de la política*, Barcelona, Plaza & Janés, 1987.

30. Pablo Latapi, *La moral regresa a la escuela*, México, Universidad Autónoma de México/CESU/ Plaza y Valdés, 1999, p. 113.

dejarse ocupar sus espacios de poder desde el centro. Por ello no se podrá consolidar un sistema educativo, y lo que tenemos son experimentos de instituciones escolares, experimentos pedagógicos y experimentos administrativos. Consolidación que según José Luis García no vio mayores desarrollos hasta el último cuarto de siglo, en tanto que la organización de sistemas de instrucción pública, la oferta y el alcance de la educación elemental o primaria se dejaban al vaivén del desarrollo de las entidades municipales, en contraste con la universitaria que fue asumida por el Estado (J. García, G. Ossenbach y J. Valle, 2002: 16).

Sin embargo, la preocupación por los sistemas educativos fue muy temprana. En la Nueva Granada, la Constitución de Cundinamarca de 1811 expresó la importancia de la “instrucción pública” en su Título XI:

artículo 1. Las primeras ideas que se imprimen al hombre en su niñez y la educación que recibe en su juventud no solo son las bases de la buena o mala suerte que haya de correr en el discurso de su vida, sino las que aseguran todas las ventajas a favor o en perjuicio de la sociedad, las que dan a esta ciudadanos robustos e ilustrados, o la plagan de miembros corrompidos y perjudiciales. El Cuerpo Legislativo tendrá en mucha consideración y el gobierno promoverá con el mayor esmero los establecimientos que miran a esta parte importantísima de la felicidad del Estado.

[...] artículo 6. Será permitido a cualquier ciudadano abrir escuela de enseñanza pública sujetándose al examen del Gobierno, con la calidad de obtener el permiso y estar bajo la inspección de la Sociedad Patriótica en sus respectivos ramos.³¹

Simón Bolívar dio siempre gran importancia al crecimiento de la educación, especialmente la dedicada a los sectores populares. Ya ante el Congreso de Angostura planteaba:

La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades. Tomemos de Atenas su Areópago, y los guardianes de las costumbres y de las leyes; tomemos de Roma sus censores y sus tribunales domésticos; y haciendo una santa alianza de estas instituciones morales, renovemos en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso. Tomemos de Esparta sus austeros establecimientos, y formando de estos tres manantiales una fuente de virtud, demos a nuestra República una cuarta potestad cuyo dominio sea la infancia y el corazón de los hombres, el espíritu público, las buenas costumbres y la moral republicana.³²

Desde las primeros años todo los países, cada una en su momento, con sus propios dirigentes, sus propias constituciones, fueron creando

31. Constitución de Cundinamarca, Imprenta Patriótica, abril 4 de 1811 (M. Pombo y J. Guerra, 1986, t. I: 369-370).

32. Simón Bolívar, *Discurso de Angostura*, 20 de febrero de 1819.

las instancias educativas pertinentes para ampliar la cobertura de la educación y para dar contenido y base al sostenimiento de las nuevas formas de gobierno.

En Angostura, Bolívar planteaba una especie de Estado ilustrador, una suerte de “*phatos* reformador” cimentado sobre la idea de crear, además de los poderes clásicos, dos cámaras “una Cámara para las cuestiones de la moral y una Cámara para las cuestiones de la educación pública” porque “la moral y las luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades”.³³ El fin último de estas cámaras de poderes extraordinarios, era supervisar las competencias de los poderes legislativo y ejecutivo y exigir su sustitución en caso necesario, de tal manera pensaba Bolívar, se aseguraban los derechos de soberanía del pueblo.

En 1821 el Congreso de Cúcuta organizó el sistema educativo que regiría en la Gran Colombia (actual Ecuador, Colombia y Venezuela); en él se acogían los métodos lancasterianos y se trabajaba sobre la premisa de que si no sabían leer “los ciudadanos no pueden fundamentalmente conocer las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristianas como tampoco los derechos y deberes del hombre dentro de la sociedad” (D. Bushnell, 1966: 211), bases con las cuales el vicepresidente Francisco de Paula Santander expidió el Plan de Estudios en 1826 el cual tuvo fuertes oposiciones regionales debido a que desde las localidades, las élites y los padres de familia entendían de forma diferente la función de la instrucción elemental.³⁴

En dicho plan Santander, además de “formar ciudadanos libres en estados democráticos”, pretendía infundir el apego a la patria. Así lo estatuyó mediante la declaratoria de que los alumnos de las escuelas debían uniformarse con “sombrero redondo con escarapela nacional (ilegible) y sobre el pecho el escudo de armas de la República; también los estudiantes de la Escuela de Minería debían llevar (ilegible) fraque azul y botones amarillos en forma de cruz, y la inscripción de mineros colombianos”.³⁵ Se trataba de crear un proceso de autorreconocimiento, de la creación de la identidad individual con identificación sentimental patriota, esto es, de ir consolidando la ciudadanía nacional de una forma simbólica mediante el uniforme, los colores y las insignias como

33. Anatoli F. Schulgovski, *Cátedra bolivariana. El proyecto político de El Libertador*, Bogotá, Ediciones Ceis, 1983, pp. 44-45.

34. Para Olga Zuluaga, la idea de tener una educación centralizada contó con la oposición de parte de las élites y padres de familia en las localidades, algunos de los cuales no estaban de acuerdo con el método lancasteriano, otros consideraban poco beneficioso el programa. Véase Olga L. Zuluaga, *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1979.

35. Isabel Cristina Bermúdez, “Oposición del clero a la educación laica en Ecuador y Colombia. Elementos para una comparación”, en *Región*, No. 8, Cali, Centro de Estudios Regionales, Universidad del Valle, agosto de 2000, p. 63.

“símbolo del Estado”. Patriotas y ciudadanos serían la base del sujeto nacional que proveería de coherencia y unidad a una sociedad donde eran indefinidas las individualidades, al decir de Rowe y Shellin: “La sociedad moderna individualiza, al mismo tiempo que homogeneiza” (1991: 195). Los pensadores republicanos confiaron demasiado en la efectividad ceremonial y ritual del uniforme y de los símbolos que complementaron con otra suerte de proyectos recursos culturales como el educacional, que según sus proyecciones y deseos, llevarían a los individuos a adquirir conciencia de patria y de nación.

La acogida de la educación primaria fue grande. En un primer momento se dio una verdadera fiebre de instalación de escuelas en cada departamento, provincia, parroquia y cantón, en cada cuerpo del ejército. Pero, aunque muchos establecimientos que fueron creados se mantuvieron, un buen número no subsistió al entusiasmo inicial. Otros sobrevivieron en condiciones muy precarias, fundamentalmente por falta de recursos y de profesores adecuados.

El impulso educativo se dio desde el Congreso de Cúcuta al promulgar la Constitución de la República de Colombia. En ella habían quedado escritos en el Título III, artículo 15, los requisitos para ejercer el sufragio, resaltaba a todas luces la excluyente frase de “Saber leer y escribir”; sin embargo, como lo recoge Pombo y Guerra, esta condición no tendría aplicación hasta el año de 1840 (1986, t. III: 71), de tal forma el Estado reconocía el analfabetismo de la república y establecía un tiempo para la enseñanza elemental.

En 1825, Simón Bolívar había encargado a Simón Rodríguez de la reforma educativa en el Estado de Bolivia. En su Decreto sobre Instrucción Pública formulaba que la primera obligación de un Estado es la de otorgar educación al pueblo, una “educación general y única [...] La salud espiritual de la República depende de las cualidades morales que sus ciudadanos adquieren desde la infancia” (Schulgovski, 1983: 45).

Encontramos en Simón Rodríguez ese afán por fomentar la educación aparejado de una seria crítica a no imitar toda la “pretendida sabiduría europea” analizaba el sabio que no todos los conocimientos que ese continente ofrecía podían admitirse puesto que la experiencia propia era fundamental en el proceso de autodeterminación del hombre americano. Años después, la crítica a la imitación también fue fuertemente impulsada por el ecuatoriano Juan Montalvo, al argumentar que la originalidad de la experiencia propia era mejor que la imitación de modelos y ropajes extranjeros.³⁶

36. Arturo A. Roig, *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*, Quito, Ediciones de la Universidad Católica del Ecuador, 1982, p. 33.

La principal estrategia de difusión del programa educativo y del método lancasteriano fueron las misiones educativas móviles dirigidas por Fray Sebastián Mora, quien puso en funcionamiento la Normal de Bogotá, se trasladó a Popayán, a Loja y Cuenca, en donde fundó escuelas y entrenó maestros, Mora estuvo auxiliado por el francés Pierre Comettant, quien se encargó de hacer lo mismo en el norte de Colombia, Panamá, Caracas y las costas caribeñas (A. Roig, 1982: 213); en el Perú, también estuvo un fraile español apellidado Mora, pero de nombre José Joaquín, quien estaba encargado de fundar colegios para criollos y mestizos pero “negaba la urgencia de la educación de las masas y su expansión a las áreas rurales” (C. Aljovín de Losada, 2000: 69). Estas escuelas lancasterianas –santanderistas como eran llamadas en Colombia– favorecían la acogida de mayor número de alumnos y se pensaba que con ello se cumplían los plazos constitucionales de capacitación para el sufragio, habría mayor aprovechamiento presupuestal y mayor cobertura. El método lancasteriano también llamado “método mutuo” resultaba ideal en la difusión de la escolaridad, porque permitía más concentración poblacional, organizacional y curricular, pero no era suficiente ante las precariedades, ante la diversidad de situaciones locales y regionales, en especial la ausencia de maestros preparados en el método, que no permitieron una configuración temprana que nos permita decir que consolidó un sistema educativo nacional.

En la Gran Colombia se fomentó el establecimiento de escuelas públicas de primeras letras –gratuitas para la población pobre y desposeída según lo establecían las constituciones– que venían a animar un ambiente de peticiones que desde la tardía colonia y con mayor fuerza expresaban vecinos y padres de familia interesados en el adelantamiento de los niveles instruccionales de sus hijos y sus pueblos:

Desde las ciudades y provincias, los vecinos notables solicitaban el establecimiento de escuelas de primeras letras, evidenciando en sus peticiones la utilidad de la escuela pública; dichas peticiones se hicieron más frecuentes en el periodo comprendido entre 1787 y 1813. [...] Tanto los curas de las parroquias, como los protectores de pueblos de indios, cabildos y algunas autoridades civiles locales elevaban al gobierno de Santander la urgente necesidad que representa el establecimiento de escuelas y maestros instruidos. [...] Para muchos sectores de la sociedad, la escuela era ya una necesidad cultural. Los ilustrados americanos y muchos otros sectores intuían la incapacidad y decadencia del régimen en el desinterés o en la imposibilidad de dar respuesta a esta demanda sin la que ya muchos de ellos no concebían el futuro de sus niños y sus jóvenes ni el futuro de la sociedad de su tiempo (B. Y. García, 2007: 51).

El apoyo al fomento y establecimiento de las escuelas de primeras letras y de casas de educación pública venía también de las antiguas congregaciones religiosas suprimidas; de diversos sectores sociales y

asociaciones particulares que, con su propio peculio, o pidiendo contribuciones a los vecinos beneficiados, permitieron ampliar los objetivos estatales.³⁷

Para 1823 se habían fundado en el Departamento de Cundinamarca 121 escuelas, de las cuales 19 funcionaban con el método lancasteriano y 104 con el método antiguo. En Boyacá en 1824 había 131 escuelas, 24 lancasterianas y 107 se regían con el método antiguo. En el Cantón de Imbabura en el año de 1825 funcionaban 35 escuelas con un total de 887 matriculados, de estos 569 eran niños y solo 195 eran niñas. En el Cantón de Quito se contaban 26 escuelas con 736 matriculados, niños eran 588 y niñas 79, más 64 niños indígenas. En el Cantón de Chimborazo funcionaban 14 escuelas con 334 matriculados; de estos 245 eran niños y 89 niñas, no se contabilizaron niños indígenas (B. Y. García, 2007: 220-222).

En Perú en 1823, la primera carta constitucional resaltaba en su artículo 181 que “la instrucción es una necesidad común y la República la debe igualmente a todos sus individuos”; los siguientes artículos 182 a 184, establecían la obligación de crear “establecimientos de enseñanza primaria, de ciencias, de literatura y artes”, en todas las provincias y pueblos; así como institutos científicos en todas las capitales de departamentos. Desde antes de estar oficializada en esta carta constitucional, se había iniciado la ampliación de la educación elemental en Perú desde su ocupación por parte de José de San Martín, quien traía la experiencia de las escuelas lancasterianas chilenas dirigidas por Diego Thomson mediante invitación del primer ministro Bernardo de Monteagudo.

Thomson llegó al Perú un 18 de junio de 1822 para encargarse de la dirección de las escuelas; rápidamente se publicó en la Gaceta Oficial del 6 de julio del mismo año un anuncio informando la creación de la primera Escuela Normal del Perú y nombrando como director al escocés Diego Thompson. Empezaba a darse cumplimiento a los decretos en materia educativa en los cuales se habría expresado que “Sin la educación no hay sociedad: Los hombres que carecen de ella, pueden muy bien vivir reunidos pero sin conocer la extensión de los deberes y derechos que los ligan, en cuya reciprocidad consiste su bienestar”. Mientras estuvo San Martín en Perú, Thompson pudo cumplir su cometido, incluso hasta que gobernó el triunvirato que le siguió mientras se daba la constitución, pero con el motín de Balconcillo³⁸ la citación militar no

37. Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, No. 2, mayo de 1991, pp. 335-364.

38. El motín de Balconcillo se dio el 27 de febrero de 1823 en contra de la Junta Gubernativa. El congreso elige como presidente a José de la Riva Agüero, quien luego de tres meses y ante las diferencias con el Congreso, se decreta su cese en el cargo y lo asume transitoriamente Torre Tagle. La llegada de Bolívar al Perú con poderes de autoridad militar y política

dejaba espacio de acción gubernamental para ser dedicado a la educación e instrucción popular. La ayuda que recibía Thompson provenía realmente del entusiasmo de las personas que veían con buenas perspectivas la creación de las escuelas, y del apoyo que le brindó el clérigo Francisco Navarrete. En este tiempo, el escocés se dedicó a preparar una propuesta para escuelas femeninas, argumentando que: “Un establecimiento tal, estoy seguro, sería el medio de hacer mucho bien al país. La educación femenina, en mi opinión, es lo más necesario en todos los países y, cuando se la atiende debidamente, la renovación del mundo se logrará rápidamente”. Desafortunadamente, la situación en Lima se hizo tan dura que Thompson decidió salir para la Gran Colombia, de las escuelas que había alcanzado a crear y de la normal se encargaron dos maestros y el clérigo Navarrete.³⁹

La Constitución de 1828 sancionada por el presidente José de la Mar postulaba las obligaciones republicanas de asumir la instrucción y educación, para ello mediante el artículo 185 creó la Dirección General de Estudios. En manos del Congreso, según el artículo 48, quedaba la obligación de “[...] formar planes generales de educación e instrucción pública y promover el adelantamiento de las artes y ciencias”, los cuales deberían ser puestos en marcha, según el artículo 74, por Juntas Departamentales. Ello se complementaba con las garantías que se ofrecían a los peruanos, entre las cuales en el artículo 171 el Estado se atribuía la responsabilidad de “La Instrucción Primaria gratuita a todos los ciudadanos, la de los establecimientos en que se enseñan las ciencias, literatura y artes; la inviolabilidad de las propiedades intelectuales y los establecimientos de piedad y beneficencia”.⁴⁰ Estos proyectos, sin embargo, se quedaron en la letra al no ser aprobados los planes propuestos por los encargados del Congreso. Solo hasta 1833 que se crea el Departamento de Instrucción Primaria y el primer reglamento de instrucción con su respectivo plan de estudios, empezó a formar camino un

y con facultades dictatoriales se promulga la nueva Constitución que debía ser ratificada mediante Congreso Constituyente. La aprobación de la constitución vitalicia provocó fuertes reacciones que terminaron con el proyecto de Bolívar para Perú en 1827. Cfr. Jorge Basadre, *Perú: problema y posibilidad*, Lima, Banco Internacional del Perú, 1979.

39. James Thompson cambió su nombre por Diego al llegar a Hispanoamérica. Era un misionero inglés enviado a Hispanoamérica por la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera fundada en Inglaterra en 1804. Su misión era promover la lectura de la Biblia, traducirla a las lenguas nativas, y propagar la educación popular a través del método lancasteriano de tal forma que se popularizara la lectura de las escrituras sagradas. Llegó a Argentina, pasó a Chile, a Perú, a la Gran Colombia, a México, a Cuba y a Haití, y regresó a Inglaterra en 1847. Véase: Bill Mitchel, “Diego Thomson: precursor de la traducción bíblica de la época moderna”, en <http://www.labibliaweb.com/labam/967/detail>; y “Diego Thomson y la llegada de la Biblia a México y Latinoamérica”, porciones tomadas de José Rogelio Álvarez, dir., *La Enciclopedia de México*, t. XI, México, edición de 1996, pp. 6602-6614, en <http://lavozeneldesierto.com/2007/05/09/>.

40. *Constitución Política de la República del Perú*, Lima, 18 de marzo de 1828.

sistema de instrucción y educación. A cargo de esta primera dirección estuvo el presbítero José Francisco Navarrete; contenía el decreto el número de planteles a ser creados, los sueldos de los profesores, el funcionamiento de las escuelas gratuitas y el sistema lancasteriano como método a regir. Estas medidas fueron ratificadas por el presidente Orbegoso en 1834, quien además reformó el Colegio de San Carlos y el Colegio de Educandas, fijando sus horarios, su método, sus cursos, su régimen administrativo. Para 1836, había en el Perú tres escuelas normales oficiales de primeras letras, 3 escuelas de portería en conventos, 2 escuelas de huérfanos, varias escuelas particulares de letras, 9 escuelas particulares para mujeres y 15 escuelas particulares para varones, 400 alumnos y 200 alumnas. El uso del método lancasteriano y su sentido utilitarista de ampliación de la enseñanza se concretaba en la incorporación de sectores populares a los nuevos parámetros de la sociedad y Estado. Esto se refleja en la cita siguiente, en la cual, la integración a la economía y al comercio y la utilización de mano de obra indígena a la economía de la región, confluyen en las escuelas de tipo lancasteriano creadas en la importante región boliviana de los Yungas en 1830:

Quedan establecidas seis escuelas de enseñanza mutua por el método Lancasteriano en los cantones Lanza, Libertad, Coripata, Sagarnaga, Pacayo y Chirca con los fondos necesarios y competente dotación de maestros, útiles y cuanto es menester al aprovechamiento de los niños, en ellos se da a la juventud de Yungas un aprendizaje necesario de primeras letras, principios de Aritmética y religión, se ha dotado además una otra escuela del método antiguo en el pueblo llamado el Puente de la comunidad de Zuria. El Presidente ha igualado a los originarios de Zuria con los de su clase en toda la provincia, aboliendo el injusto y desconocido tributo con que estaban gravados desde el tiempo español en dieron su adhesión a la causa de la independencia (*El Iris de La Paz*, No. 49, 1830).

Aparte de que plantea una supresión de tributos para los “originarios”, la cita también nos introduce en la dicotomía civilización-barbarie, que dominó por años el debate en América Latina. Estas escuelas tendrían como personal estudiantil a la inmensa población indígena aymara de los yungas, a la que se trababa de “civilizar”.

Los planes de educación que durante el siglo XIX se promulgan en América Latina funcionan como políticas nacionalistas, nacionalismo oficial según la clasificación de Pérez Vejo (1999), es decir, como estrategia de influencia activa sobre la población para crear unidad de identidades y ampliar la participación para legitimar al Estado y al gobierno. Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, Antonio Nariño, José de San Martín, Agustín Gamarra, Andrés de Santa Cruz, y sus sucesores de época, creían que la educación era un arma en contra del despotismo y la anarquía política, y que aumentar el número y la capacidad de las

instituciones educativas era necesario para difundir los saberes sin los cuales la nación no podía funcionar eficazmente. Por ello crearon los ministerios o secretarías, las instancias político administrativas, encargadas de “velar” por el cumplimiento de los proyectos de instrucción y educación.⁴¹

También tenían claro que la educación y la instrucción no eran procesos iguales. Educación pública en estos párrafos de la época se asimilaba generalmente a instrucción pública, pero si había una distinción entre una y otra. Algunos pensadores expresaron detalladamente:

No confundimos la instrucción con la educación. Esta se distingue, y es importante que sea distinguida de aquella. La educación se dirige al corazón y tiene por objeto el desarrollo de las facultades morales; la instrucción al entendimiento, y su fin principal es formar y enriquecer las facultades intelectuales. Aquella debe darse en el seno de la familia, esta a las escuelas y colegios. Por lo regular ambas se tocan y confunden, porque para crear y arraigar las costumbres hay necesidad de suministrar principios y estos se fijan por medio de la inteligencia: así concurre la instrucción a la educación, como esta por sus hábitos de orden, regularidad y trabajos a la otra (*Los Intereses del País. Periódico político, administrativo, literario, industrial*, No. 10, Cuzco, octubre de 1848).

Pero la instrucción no podía ser igual para todas las clases o sectores sociales. Una distinción inicial que había promovido Simón Rodríguez establecía expresamente que aunque había que dotar del don de la lectura a todos los grupos sociales, lo que tenía que crearse era una “enseñanza mixta” que distinguía entre la instrucción que ofrecía conocimientos y la educación que formaba criterios:

... había que educar a la clase dirigente e instruir al resto del pueblo; darles a estos últimos los conocimientos necesarios para que pudieran desenvolverse activamente en sociedad (desempeñando funciones concretas, pero sin pretender nunca dar una opinión política, pues no estaban, y lo reconocían, capacitados para ello). Creía firmemente en que con una edu-

41. En Bolivia en 1837 se crea el Ministerio de Beneficencia, Instrucción Pública y negocios Eclesiásticos; en Ecuador en 1837 se crea la Dirección General de Estudios, en 1875 pasa a llamarse Consejo General de Instrucción Pública, en 1884 pasa a ser Ministerio de Instrucción Pública y en 1906 Ministerio de Educación Pública. En Perú en 1839 se crea el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos, disuelto en 1844; en 1845 se reorganizan los ministerios creando el Ministerio de Gobierno, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública. En 1856 pasa a ser Ministerio de Gobierno, Culto y Obras Públicas, y en 1873 Ministerio de Gobierno, Policía y Obras Públicas. En Colombia el Ministerio de Instrucción Pública fue creado en agosto de 1886, para 1923 toma el nombre de Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas, y en 1928 el de Ministerio de Educación Nacional. Hasta ese momento los asuntos del ramo los había manejado el Ministerio de Gobierno, primero a través de la Secretaría del Exterior y luego a través de la Secretaría de Instrucción Pública en 1880.

cación e instrucción adecuadas podrían crearse nuevas costumbres y con ellas se le abriría el camino a una nueva conciencia social.⁴²

La ilustración “liberadora” por medio de la razón desarrollaría a los individuos (léase, a los talentosos). Por el contrario, a las masas y a las mujeres se les reservaría una ilustración técnica en orden a mejorar su oficio y su rol, donde la razón serviría de ajuste a su *statu quo*. Esto lo fomentó el ideólogo conservador Bartolomé Herrera, al servicio de los gobiernos de Ramón Castilla y Rufino Echenique, quien en el Perú mantuvo la consigna de una instrucción diferenciada, fundamentando dicha política en el derecho positivo emanado de la voluntad de Dios.

Consideraba Herrera que la soberanía popular que defendían los “demagogos” era la causa del desorden, en contra de ella esbozó su proyecto de “soberanía de la inteligencia”. Había dicho, desde la muerte de Agustín Gamarra, que la reconstrucción de la legitimidad y la unidad nacional se darían si había “amor a la Patria”; en tal sentido la instrucción pública tenía el deber de formar una “clase intelectual y moral que acompañaría la complejidad gubernativa para acabar con la “malsana ilustración”.⁴³ El historiador Charles Walker denomina a este fenómeno como la creación de “fronteras sociales y políticas”, de un proyecto gubernamental que no “[...] avizoraba una sociedad integrada; por el contrario, continuaron diferenciando indios y no-indios. Aunque estos grupos se entremezclaban, las autoridades los consideraban como grupos separados, divididos en el pasado, en el presente y en el futuro”, en el Perú de Gamarra a las mayorías indígenas el “Estado tenía que instarlos, engatusarlos y controlarlos, pero no incluirlos” (C. Walker, 1999: 209 y 251).

En Cuenca la preocupación por la educación pública también expresaba términos discriminatorios:

El pueblo tiene derecho a instruirse en todo lo que le concierne a su felicidad y a representar en el mundo el papel que corresponde a una sociedad independiente y capaz de subsistir con gloria y con honor. Pero ¿es conveniente o ventajoso instruir en las ciencias a todas las clases del pueblo sin excepción? Esta cuestión se haya ya decidida por los buenos políticos que juzgan, serían no solo ridículo sino peligroso y aún imposible, que todas las clases del pueblo aspirasen a una educación científica y que la de un joven cualquiera debe ser conforme a la esfera que ocupa en la sociedad y a la carrera a la que naturalmente deben destinarles sus padres (*El Atalaya*, No. 8, Cuenca, 17 de enero de 1846).

42. Alicia Ríos, “Venezuela entre 1810 y 1830: las diversas concepciones de lo Nacional”, en Beatriz González Stephan, Javier Lasarte *et al.*, comps., *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1994, p. 152.

43. Carmen McEvoy, *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997, pp. 27-30.

Sin mayores bases historiográficas o de fuentes primarias, podríamos decir que estos gobernantes quizá estaban haciendo uso de las reflexiones teóricas de Stuart Mill, quien, afirmando una moral utilitarista suponía “[...] un sujeto ilustrado y bondadoso, una élite educada para posponer sus intereses a los de la comunidad [...] que educa a las masas”; Mill también limitaba dicha bondad al decir que las masas no pueden sacar nada bueno de la educación, léase “instrucción”, y que por lo tanto la que se les pudiera ofrecer debía ser solo de carácter restringido según sus ocupaciones. Las masas debían obedecer a los “más sabios destinados a guiarlas en su modo de pensar y sentir”.⁴⁴

Luego de cinco años de haberse disuelto Colombia, la República del Ecuador expide en 1835 el primer Decreto Orgánico de Enseñanza Pública, mediante el cual se creaba la Dirección General de Estudios, las Subdirecciones y las Inspectorías de Instrucción. La Dirección General era el organismo regulador, y las subdirecciones e inspectorías eran entidades encargadas de cumplir y hacer cumplir las normas emanadas en materia de política educativa. En este decreto quedaba claramente establecido que la instrucción pública se ofrecería en escuelas fiscales y escuelas de ordenes religiosas, denominadas: primarias, secundarias y universidades (G. Ossenbach, 1988).

El panorama ecuatoriano durante la presidencia de Vicente Rocafuerte contrasta con los planteamientos en el Perú. Este presidente veía a su país regido por la anarquía moral y política que solo podría controlarse con un gobierno fuerte, como única forma de establecer las “virtudes políticas” y la “ilustración moral”; quizá por ello puso tanto esmero en la creación de un sistema de educación nacional “[...] que incluía todos los niveles de instrucción –primaria, secundaria, superior–, aunque solo en las ciudades más importantes”. Proponía que las minorías selectas recibieran una educación diferente, acorde a su papel en la sociedad, incluyendo en ella el aprendizaje de las letras, las ciencias y la educación universitaria. También Rocafuerte dio gran impulso a la educación primaria con métodos lancasterianos con decidida orientación hacia “las masas”; dictó el primer decreto orgánico de enseñanza pública y creó la Dirección General de Estudios (Paladines, 1989: 200-202).

En la Constitución de 1826, bajo la presidencia de Antonio José de Sucre, en Bolivia se estableció el requisito de alfabetización para el ejercicio ciudadano del sufragio.⁴⁵ Esta disposición se dio inspirada en los planteamientos del Libertador Bolívar:

44. Cristina Molina Petit, *Dialéctica feminista de la Ilustración*, Madrid, Anthropos, 1994, p. 103.

45. Martha Irurozqui, “La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, E.I.A.L.*, vol. 10, No. 1, enero-junio de 1999.

Un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción; la ambición, la intriga, abusan de la credulidad y de la inexperiencia de hombres ajenos de todo conocimiento político, económico o civil; adoptan como realidades las que son puras ilusiones; toman la licencia por la libertad, la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia. Semejante a un robusto ciego que, instigado por el sentimiento de su fuerza, marcha con la seguridad del hombre más perspicaz, y dando en todos los escollos no puede rectificar sus pasos. Un pueblo pervertido si alcanza su libertad, muy pronto vuelve a perderla; porque en vano se esforzarán en mostrarle que la felicidad consiste en la práctica de la virtud; que el imperio de las leyes es más poderoso que el de los tiranos, porque son más inflexibles, y todo debe someterse a su benéfico rigor; que las buenas costumbres, y no la fuerza, son las columnas de las leyes que el ejercicio de la justicia es el ejercicio de la libertad.⁴⁶

Esa debilidad de la democracia tenía que ser superada, y el medio más expedito era un sistema de instrucción nacional que se encargara de la educación y dotara de razón al pueblo ignorante. Con Simón Rodríguez a la cabeza, Bolívar se propone su tarea de ir contra los rezagos educativos tradicionales –educación para las élites, confesional, método memorístico–; por ello, la primera escuela que implementa en Chuquisaca desagradó en tal forma a las dirigencias locales y al mismo pueblo, que solicitaron a Sucre el despido del insigne maestro. Eduardo Galeano comenta:

Chillan las beatas, graznan los doctores, aúllan los perros del escándalo: horror: el loco Rodríguez se propone mezclar a los niños de mejor cuna con los cholitos que hasta ahora dormían en la calle. ¿Qué pretende? ¿Quiere que los huérfanos lo lleven al cielo? ¿O los corrompe para que lo acompañen al infierno? En las aulas no se escucha catecismo, ni latines de sacristía, ni reglas de gramática, sino un estrépito de sierras y martillos insoponible a los oídos de frailes y leguleyos educados en el asco al trabajo manual. ¡Una escuela de putas y ladrones! Quienes creen que el cuerpo es una culpa y la mujer un adorno, ponen el grito en el cielo: en la escuela de Don Simón, niños y niñas se sientan juntos, todos pegoteados; y para colmo, estudian jugando.⁴⁷

Simón Rodríguez dejó Bolivia para seguir su trayectoria por otros países. Sus propuestas de educación popular no prosperaron, pero continuó la preocupación oficial por los temas educativos. En 1829, en un acto público de examinación de alumnos se hablaba de los avances logrados:

46. Simón Bolívar, *Discurso de Angostura*, 15 de febrero de 1819, en Simón Bolívar, *Estado Ilustrado, nación inconclusa*, Madrid, Fundación MAPFRE-TAVERA, Secretaría de Cooperación Iberoamericana, 2004.

47. Eduardo Galeano, *Memorias del fuego*, vol. II, citado por Rafael Puente Calvo, “De don Simón Rodríguez al código de la educación boliviana”, en *La Prensa*, La Paz, 27 de abril de 2006.

La educación pública, este maravilloso ejemplo de la regeneración social, progresa rápidamente bajo los imponderables auspicios del jefe que ya es acreedor al glorioso título de protector de la literatura. Y gracias a él las ciencias políticas, forenses y morales, económicas, físicas, médicas y matemáticas, y las bellas artes satisfacen el hambre de la estudiosa juventud boliviana. Los actos públicos presentados ante el Mariscal Santacruz por los Colegios de La Paz, Cochabamba y Chuquiza son los más patéticos documentos de esta verdad consoladora y sublime. La ignorancia y los errores ya no encadenarán contra la desgracia, y aún los pueblos nacidos para la libertad y la dicha, las academias de practicantes juristas en Chuquisaca y La Paz prometen abogados y magistrados dignos del suelo que habitan [...] (*El Iris de La Paz*, No. 59, agosto de 1830).

El mandatario José de Santa Cruz argumentaba la necesidad de desarrollar y expandir los sistemas educativos en tanto que fueran proyectos conducentes a posibilitar el orden, el progreso y la modernidad:

Repetimos en fin, que la educación pública es el resultado de la cooperación simultánea de padres, de sectores, legisladores y magistrados; bien puede la primera amoldar la infancia, la segunda conducir la juventud y prepararla para la sociedad, mas solamente la de los últimos, es bastante eficaz para formar ciudadanos y consumir la educación, sin la de estos, el niño y el joven educados al entrar a la vida civil, se parecerán a esas plantas que se marchitan y corrompen en el momento de fructificar. No es la regeneración de un pueblo, la obra exclusiva del tiempo sin ser coadyuados por los patrióticos esfuerzos de la filantrópica conducta de los funcionarios públicos, de esa misma sociedad sobre que corre el tiempo, solo así puede prometernos un fastuo porvenir la educación pública (*El Iris de La Paz*, No. 53, agosto de 1829).

Santa Cruz creó el Ministerio de Instrucción Pública Beneficencia y Negocios Eclesiásticos, en los años de la Confederación Perú-Boliviana (1837-1839) consideraba el mariscal que los ramos de la administración, negocios eclesiásticos y beneficencia, se debían reunir en un solo despacho y ser dirigidos por la sabiduría de la Iglesia.⁴⁸ Nombró como primer ministro al presbítero Manuel Gaspar de Villarán y Loli. Para mantener algunos principios republicanos, se estableció que la educación debía ser pública y privada y creaba el profesorado como carrera pública. El Decreto de 1838 establecía:

Primer considerando: que a pesar de la liberalidad de los principios adoptados en la República desde la proclamación de su independencia, la ignorancia de las masas de las poblaciones, la diversidad de sus dialectos y las costumbres formadas en la esclavitud, oponen obstáculos insuperables a la regeneración y prosperidad y de los pueblos. Considerando 2: que el

48. Cfr. Rafael Reyeros, *Historia de la educación en Bolivia, 1825-1898*, Bolivia, Universo, 1952.

único medio de remover estos obstáculos, de formar ciudadanos y proporcionar a todos la ilustración necesaria a todos, es de instrucción gratuita popular. En conformidad con la ley de 9 de enero de 1820 (*El Iris de La Paz*, No. 76, julio de 1838).

Disuelta la Confederación Perú-Boliviana, la nueva carta constitucional de Bolivia de 1839 creó el Ministerio de Instrucción Pública y le señaló entre sus funciones fundamentales la promoción y el fomento de la instrucción pública, estrechamente ligada a la obligación de fomentar el progreso de las ciencias y la industria; para lo cual daba poderes especiales para la adquisición de maquinaria, inventos, útiles e imprenta. Las inmediatas reglamentaciones del ramo establecían al ministerio la responsabilidad de la educación científica y artística tanto a nivel de colegios, academias y universidades, tal como se hiciera en 1848 en la reforma educativa para Nueva Granada.

No cabe duda acerca del crecimiento de la instrucción y de la gestación de un sistema educativo inicial de instrucción, que aunque precario, inconexo, experimental, logró abrir una expectativa pública que generó opiniones también públicas, que en desencuentro o armonía, no se habían dado en la colonia. Al decir de Carlos Newland, por lo menos entre un 25 y un 40 % de las escuelas hispanoamericanas eran municipales a mediados de siglo, y a ellas asistía entre un 40 y un 60 % de los alumnos matriculados, lo que nos indica un crecimiento del “sistema” (C. Newland, 1991: 346). El sentido utilitarista con el que empezó la república, al caotizarse la cuestión política y económica de las nacientes repúblicas, fue cediendo a favor de un positivismo más pragmático, menos filosófico; el método lancasteriano fue paulatinamente abandonado por el pestalozziano, promocionado como el paradigma para acercar al niño al verdadero conocimiento.

Los nuevos estados, al asumir la responsabilidad de organizar la educación, se preocuparon también de la formación de maestros y la creación de escuelas normales; establecieron la distinción curricular y organizativa para la formación de hombres y mujeres; regularon el uso de manuales, y la administración escolar, que estaba generalmente a cargo de juntas o consejos. Pero la inmensa mayoría fueron experiencias imitativas que no se cumplían o se truncaban ante la incoherencia de una estructura real que, por una parte obligaba a la adopción de métodos y manuales, pero, por otra, dejaba sin amparo presupuestal estatal a los establecimientos, abandonándolos solo a las limitadas finanzas locales o de los usuarios.

Pese a la debilidad de los estados, se mantuvo la tendencia a dirigir y centralizar la educación. Para Gabriela Ossenbach, con la independencia surgieron estados oligárquicos, caracterizados en la primera etapa del XIX, por la inestabilidad y la desintegración social, económica, geográfica y política. Pero que en medio de ello tomaron medidas moder-

nizadoras, como el desarrollo y fomento de sistemas de instrucción pública: A pesar de la profunda inestabilidad política que siguió a la Independencia de América Latina, desde el comienzo de la gestación de las nuevas repúblicas la educación pública fue un campo propicio para las manifestaciones unitarias, y su implantación se inició aunque de forma intermitente y poco sistemática, con escasos resultados prácticos. La legislación sobre materia educativa fue muy abundante e intensa a lo largo de todo el siglo XIX, y el principio del “Estado docente” se introdujo desde el inicio en las nuevas constituciones políticas. El Estado se atribuyó sin vacilaciones la función educadora (Ossenbach, 1993).

Según Marcela Mollis:

La estatización de la educación popular cumplió un papel fundamental en el proceso de organización del Estado para ordenar la sociedad y se desarrolló en tres niveles paralelos: la legislación de la enseñanza primaria común y obligatoria, la creación de organismos encargados de la conducción y de establecimientos para la provisión de educación primaria, es decir, la “cristalización institucional”, y, por último, el aumento efectivo y significativo de la escolarización.⁴⁹

Así mismo, independientemente de lo inorgánico que pudieron haber sido en sus orígenes los sistemas de educación, es indudable el carácter nacional centralizado en función de unos ideales de nación que se pretendían construir. De allí que varios problemas a lo largo del siglo XIX se volvieron crónicos. La pretensión centralizadora, al ignorar los intereses y las identidades regionales y locales ponía en contra de estos proyectos a las fuerzas vivas regionales que no aspiraban a perder sus conquistas y mucho menos a ser dirigidos desde y por un centro ajeno a la dinámica y cotidianidad local y regional.

Ese carácter nacional es muy restringido, en la medida que no incluye en condiciones equitativas a mujeres, negros, indios o mestizos pobres. Tampoco ofrece reales garantías constitucionales porque la obligatoriedad de construir escuelas no se acompaña de un financiamiento central, sino que se deja a los recursos locales y regionales. Por ello se puede inferir que el proceso de ampliación de la instrucción pública en las primeras repúblicas es un paliativo ante la necesidad de alfabetización e instrucción elemental que proclama el ideal liberal republicano. Así, con los catecismos, las escuelas, las familias y las mujeres, se da

49. Marcela Mollis, “La educación comparada de los 80: memoria y balance”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 2, *Educación, trabajo y empleo*, mayo-agosto de 1993, citando a C. Braslavsky, “Etapas históricas de las estrategias nacionales para la Enseñanza General Obligatoria en Hispanoamérica”, en Ibarrolla y Rockwell, comp., *Educación y clases populares en América Latina*, México, Departamento de Investigaciones Educativas / Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados-IPN, 1985, p. 25.

un conjunto de artefactos de control y autocontrol, se generan las condiciones y posibilidades para que, parafraseando a Foucault, se formara una sociedad disciplinada donde dominio social se tejiera a través de una red o conjunto de dispositivos o de aparatos para producir y registrar costumbres, hábitos y prácticas, que apuntalarían las estructuras de poder.

En este tipo de sociedad se pretende asegurar la obediencia social a través de la labor de instituciones disciplinarias –en el sentido foucaultiano– como las fábricas, los talleres, los asilos, los hospitales, las universidades, los colegios y las escuelas.⁵⁰ Se hablaría entonces, de que en la sociedad disciplinaria gobierna un poder igualmente disciplinario, que estructura la vida de los sujetos gobernados, prescribe lo normal y lo anormal, administra a los ciudadanos que más que ello devienen de ser “sujetos de derecho” a ser “sujetos éticos”; en este sentido, nuevamente aplicando a Foucault, el afán de la gubernamentalidad liberal por la regeneración y la moralidad social dan nacimiento al biopoder, a una situación en que la vida, la producción y la reproducción del ser social se convierten en objeto de regulación, persecución, refundación.⁵¹ Pero, léase bien, hemos dicho “se pretende”, es el imaginario de gobiernos, otras son las realidades que sopesan los ideales.

50. Véase: Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

51. A la técnica de biopoder que caracteriza el siglo XIX Foucault denomina anatomo-política y se caracteriza por las acciones examinadoras sobre el cuerpo social, escudriña sus comportamientos con el fin de fragilizar y hacer dóciles a los individuos particulares. Sin embargo, las resistencias de sectores y actores políticos y sociales –ajenos al sector gubernamental– y la fuerza de la relación entre ellos, no permiten que en el mismo siglo XIX se alcance a entramar el complejo en el que surge la biopolítica, es decir, no alcanza a crearse la sociedad de control en la cual las relaciones de poder logran una coordinación estratégica que reproduce el poder mismo. El poder en cuanto capacidad de acción sobre el campo de acción de los otros. La sociedad disciplinaria con su meta de adiestramiento y adoctrinamiento no alcanza a convertir la vida de los ciudadanos en un objeto de administración. La otra técnica es la biopolítica cuyo objeto son las poblaciones, los seres vivos que se rigen por leyes biológicas y que pueden poseer “tasas conmensurables” de natalidad, mortalidad, morbilidad, movilidad en los territorios, y que por ello pueden ser controladas y direccionadas. Véase: Santiago López Petit, *Amar y pensar. El odio de querer vivir*, Barcelona, Bellaterra, 2005.

La instrucción femenina en los primeros años de la República

Este capítulo abarca el estudio de las escuelas de niñas, la concepción de la educación y la cultura doméstica como el eje transversal de todos los proyectos de instrucción y educación planteados para las mujeres. Se enfatiza en la proyección que a partir de mediados de siglo XIX y hasta comienzos del siglo XX hicieron los gobiernos liberales y conservadores en la institucionalización de la educación femenina, mediante su inclusión en las reformas educativas y la posterior ampliación o creación de escuelas de niñas y normales para señoritas. Se intenta que este análisis siempre esté en directa relación con los fines últimos o, mejor, con los ideales y proyectos de nación que los gobiernos estaban proponiendo.

LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE NIÑAS EN EL CONTEXTO POSINDEPENDENTISTA

Como institución republicana, la escuela pública decimonónica nace articulando políticas económicas-sociales-culturales de Estado, entre las cuales nos hemos detenido a reflexionar sobre la relación entre la construcción de la patria, la educación de la mujer, el rol de la familia, la regeneración del pueblo, y la ampliación de la educación pública, las cuales aparecían en el escenario público como una articulación de intereses colectivos y necesidades objetivas. En este sentido, las políticas educativas obedecían y se componían a la vez de las otras políticas de los otros ramos, lo que les daba un carácter de estrategias del progreso nacional. Pero en el siglo XIX andino, más que ello, es posible observar que funcionan en razón de políticas de gobierno y no de Estado, razón por la cual vemos atrasos, abandonos, avances, de tipo coyuntural que

imposibilitó la conformación de un organismo que funcionara como sistema educativo.

La anterior afirmación también descansa sobre otro tipo de realidades ocultas, por cuanto no existieron en el siglo XIX posibilidades oficiales de participación real y efectiva, para que los pueblos indígenas de Ecuador, Perú, Bolivia, las mayorías mestizas y los reducidos pueblos indígenas colombianos, los pueblos negros, pudiesen plantear sus intereses o sus proyectos a través de otros mecanismos que no fueran la resistencia, el amotinamiento o el enmontamiento. En este sentido, los intereses colectivos son representados por una minoría letrada que actúa como principal actor político que se aboca el poder de hablar “razonadamente” por los otros, y que además se siente capaz de establecer/imponer cuáles son las necesidades de esos otros.

En la base del sistema educativo encontramos las escuelas de primeras letras que al igual que en el sistema escolar español vigente aún en el siglo XVIII, se trataba de la enseñanza de la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y las cuatro operaciones aritméticas básicas. Los maestros eran, asimismo, poco instruidos y el objetivo principal que se les encomendaba era la enseñanza de la escritura. Este nombre de escuelas de primeras letras empezó a caer en desuso con el correr del siglo XIX, debido al avance conceptual y al desarrollo histórico producido por los acontecimientos independentistas. De tal manera que con la ampliación y aplicación de algunos de los principios liberales como el de soberanía nacional o ampliación de la ciudadanía, se produjeron cambios en la instrucción primaria que estuvieron conectados al cambio de currículo, creación de normales para la formación de maestros, experimentación pedagógica, preparación y uso de textos y manuales escolares, organización de una infraestructura gubernamental directora de la instrucción pública. El largo siglo XIX englobó el tránsito de las escuelas elementales o escuelas de instrucción primaria, y más comúnmente, se dirá escuelas de niños y escuelas de niñas.

Para las escuelas de niñas se concibió una organización curricular que giró en torno a las necesidades políticas de las jóvenes naciones. Por ello sus tres aspectos básicos eran funcionales al tipo de sujeto femenino que se consideraba ideal, el bello sexo del que hablamos páginas atrás; esto es el tipo de mujer que el estado debía “hacer” y que las mujeres deben “hacer-se”, entendiendo que son las mujeres las encargadas de reproducir sus roles y la ideología patriarcal que se los asigna.

Los tres aspectos básicos funcionales del currículo en la educación para niñas y mujeres fueron:

1. El ideal de mujeres que se esperaba llegarían a ser las niñas.
2. El ideal de ciudadanos que dichas mujeres ayudarían a formar.

3. El ideal de una sociedad nacional en progreso posible de mostrar al mundo.

Con estas tres funciones básicas, las escuelas de niñas contribuían a legitimar los proyectos nacionalistas. No eran independientes de los avatares, enfrentamientos y confrontaciones de las posiciones políticas y doctrinarias de las redes de poder decimonónicas que, expresadas abiertamente, tuvieron alcances que marcaron el destino tanto de las escuelas como de las mujeres.

Hasta la primera mitad de siglo, no se planteó un enfrentamiento político entre las facciones doctrinarias del liberalismo ni entre el Estado y la Iglesia, por la educación e instrucción en general, o la dirigida a las niñas y a las mujeres. No hubo disenso sobre que debían ser educadas por el bien de la nación, y no hubo conflicto respecto de la necesidad de educar al pueblo e instruirlo. Según el historiador David Bushnell, “desafortunadamente” la mayoría liberal criolla y republicana “[...] tuvo miedo de propiciar una discusión pública del plan de estudios que tenía en mente”.¹ (1966: 220-222) Sin embargo, esta característica hizo que para la sociedad decimonónica fuera inconcebible una instrucción generalizada para hombres y mujeres.

En contraste, la especificidad curricular para uno y otro sexo es estipulada en razón de sus roles económicos, políticos y culturales. Se educa al niño pensando en el hombre, y se educa a la niña pensando en la mujer. Para las niñas, esto se concreta en el planteamiento de una instrucción elemental que fuera “suficiente” a la preparación de sus vidas como mujeres, esto es, como mujeres que serían madres y esposas. La escuela primaria para niñas refuerza la formación que ellas empiezan a recibir en la familia por la vía materna –la otra parte esencial del proyecto republicano en la formación del individuo/ciudadano. Se trata entonces de la fusión del papel de la mujer como impulsadora y consumidora de una cultura doméstica con su papel de impulsadora de la cultura nacional, ambas funciones en pro de la formación de un ideal de hombre republicano, ciudadano de su patria, defensor de su Estado y su nación.

Las escuelas se fundaron en las cabeceras de cantones, parroquias y municipios, bajo la obligación gubernamental de prestar protección y proporcionar fondos para su funcionamiento; obligación que se convirtió en el principal obstáculo al desarrollo de los sistemas educativos estatales porque las entidades territoriales decimonónicas de pequeño

1. El disenso estuvo más centrado en la educación superior, en el uso de autores y en la orientación teórica o práctica que se debía ofrecer según la nación que se imaginaron construir. Para ampliar este debate el mejor estudio es el libro de F. Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional / El Áncora Editores, 1989.

rango no tuvieron la solidez político económica que les permitiera contar con rubros estables en sus presupuestos para cumplir con la obligación, tanto más que se veían constantemente envueltos en rebeliones y guerras civiles que comprometían la participación de los campesinos y consumían las rentas de degüello, aguardientes, y pequeñas factorías pueblerinas. Por lo anterior, es necesario, antes de entrar en nuestro tema, establecer un panorama de las primeras etapas republicanas en las cuales se avizoró la importancia de ampliar la instrucción pública y contextualizar esta anarquía política.

Como asegura Frank Safford, “los problemas fiscales y de crédito de la Nueva Granada fueron agravados duramente por las guerras políticas que caracterizaron la historia del siglo XIX. Los más importantes conflictos civiles ocurrieron en 1831, 1839-1842, 1851, 1854, 1859-1862, 1876, 1885, 1899-1903” (1989: 70). Colombia no se caracterizó por los gobiernos y golpes militaristas sino por las confrontaciones civiles lideradas por caudillos regionales,² que evidenciaban unas trayectorias regionales en un país fragmentado en cinco regiones, cada una con sus tradiciones económicas, políticas y culturales, y por tanto, con una historia y tradición de autonomía gubernamental que no estaban dispuestas a ceder a un poder y élite central.³

Pero el hecho de que los gobiernos fueran “civilistas” no implicaba la no participación o ausencia de los militares, que llegaban al poder camuflados de civiles. Esta no era situación particular a Nueva Granada (1830-1863) y a los Estados Unidos de Colombia (1863-1886); similar historia vivieron los vecinos países. Por ello debemos ponerlos en paralelo. Según Cristóbal Aljovín de Lozada, Perú se caracterizó por sucesivos gobiernos militaristas desde 1827 hasta 1872. Este largo período se puede dividir a la vez en tres fases: de 1827 a 1841-1845, de 1845 a 1862 y de 1862 a 1872. Solo en la primera fase “hubo diez congresos, siete constituciones, cincuenta y tres gobiernos, tres guerras internacionales (contra la Gran Colombia, Chile y Bolivia) e innumerables rebeliones y revoluciones” (C. Aljovín de Lozada, 2000: 40). Solo en el año 1838 Perú tuvo siete presidentes simultáneos, hechos que nos ponen de fren-

2. Malcolm Deas, “Colombia, Ecuador, and Venezuela, c. 1880-1930”, en Leslie Bethell, edit., *The Cambridge History of Latin America*, 4-5: C. 1870-1930, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
3. Colombia fue el país más fragmentado desde todo punto de vista: geográfico, cultural, político y económico. Las tres cordilleras facilitaron la creación de microrregiones que desde épocas precolombinas muestran la dificultad de organización de un sistema centralizado como pudo tenerlo Perú, Bolivia y Ecuador, en donde el imperio inca ya había ejercido una trayectoria histórica de mando centralizado y de dependencia subregional a un centro. Por eso Colombia vivirá en el siglo XIX con mayor intensidad que los otros países en mención, el debate y el conflicto entre Federalismo-Centralismo. Ver: Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*, Bogotá, Norma, 2002; y M. Deas, 1993.

te la dificultad de entendimiento político entre los líderes tradicionales locales y los nuevos líderes “nacionales” posindependentistas.

En el caso ecuatoriano, según Enrique Ayala,⁴ tenemos una vida inicial republicana de semejantes avatares. La Independencia de Colombia llevó al presidente del Ecuador Juan José Flores a recurrir a la fuerza militar, primero para enfrentar la guerra con Colombia entre 1830 y 1832, y posteriormente para sofocar los tres alzamientos de batallones en 1833, enfrentar a Vicente Rocafuerte en 1834; aplacar la revolución de los Chihuahuas entre 1832-1834, finalmente, evitar la fragmentación de la nascente república. Con un pacto de alternancia con Vicente Rocafuerte, Flores gobernó hasta 1845 en que la llamada “revolución marquista” lo derrocó. Se eligió presidente a Vicente Ramón Roca, después de cuyo período, sus sucesores solo estuvieron un año cada uno, hasta normalizarse la situación con el período de José María Urbina (1852-1856) y Francisco Robles (1856-1859). La crisis gubernamental como la denominan Demélas y Saint Geours⁵ mostró una república dividida en dos grandes regiones: la Costa y la Sierra, y a la vez en cuatro porciones políticas: Quito, Cuenca, Guayas, Loja, que asumieron gobiernos provisionales regionales hasta 1861, en que la dirección nacional se “normalizó” con Gabriel García Moreno que permitió una relativa estabilidad hasta la revolución de Eloy Alfaro a finales de siglo XIX.

En su historia política, Bolivia experimentó un largo período de gobiernos militares de 1828 a 1857. Así, entre el año de 1828 y 1829 tenemos la presidencia de Bolívar, Sucre, José María Pérez, Pedro Blanco, José Miguel Velasco, hasta estabilizarse un largo período de casi diez años del general Andrés de Santacruz. La creación de la Confederación Perú-Boliviana (1836-1839) puso en peligro la independencia de ambas repúblicas. Tras la guerra de Ingavi, vinieron unos años de desorden político de golpes y derrocamientos, de muy cortos períodos presidenciales, entre ellos: Sebastián Agreda y Mariano Enrique Calvo, cuyos períodos duraban entre uno y seis meses; situación que inicialmente se estabilizó con la presidencia de José Ballivián entre 1841 y 1847. Según Martha Irurozqui V. y Víctor Peralta R., el régimen militar y caudillista boliviano se sostuvo mediante redes de poder clientelar y de parentesco que les permitieron ampliar sus discurs-

4. Para Enrique Ayala, luego de la crisis de 1859 se hizo urgente en Ecuador limitar los alcances del caudillismo militar, en razón de ello se necesitaba una centralización represiva que solo pudo darse con Gabriel García Moreno. Véase Enrique Ayala, “Gabriel García Moreno y la gestación del Estado nacional del Ecuador”, en *Crítica & Utopía*, No. 5, en *Escenarios Alternativos*, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro5/AYALA.pdf>.

5. Geours y Demélas nominan esta división como “caos infernal”. Ver I. S. Geours y Marie-Danielle Demélas, *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador, 1780-1880*, Quito, Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988.

sos en una sociedad fragmentada⁶ en la que los sectores subalternos entran y salen de la política y la construcción del Estado y la nación.⁷ La disputa de poderes regionales entre La Paz, Chuquisaca, Santa Cruz, y la lucha por el federalismo, también caracteriza la construcción del Estado nacional boliviano. Algunos historiadores llegan a asegurar que solo tras las grandes pérdidas económicas y humanas de la Guerra del Pacífico y la Guerra del Chaco, se avizoró cierta unidad de intereses que permitió una integración de carácter nacionalista.

En medio de esta inestabilidad gubernamental se dio una imposibilidad de las instituciones gubernativas para ocuparse de concretar el proyecto educacional, y se provocó el hecho de que la expansión de la educación popular oficial quedara en manos del altruismo local y a que fuera el mismo Estado republicano, que se apoyara en la experiencia colonial y en las instituciones heredadas que se habían encargado de la tarea educativa,⁸ para viabilizar la función docente que se auto atribuía.

Debemos decir, en consecuencia, que no fueron el poder y la tradición colonial lo que perduró en las primeras etapas republicanas del liberalismo decimonónico, sino que el nuevo Estado fue incapaz de concretarse más allá de las constituciones y del montaje burocrático. Así, tenemos unas repúblicas híbridas dirigidas por unas élites recicladas que lentamente sin perder el control ingresan en el proyecto de “modernización” en sus diferentes estructuras.

En consecuencia, podemos atribuir esta cualidad de hibridez y reciclaje a las escuelas públicas que se gestaron en las primeras experiencias republicanas, concebidas como mecanismos de formación e instrucción de unos grupos de hombres y mujeres que tenían que ser incluidos formalmente en el escenario liberal no solo como titulares de una ciudadanía esquivada y lejana, sino como partícipes de un proyecto político económico, también esquivo y lejano. Las escuelas nacen viciadas de las discriminaciones raciales y estamentales, diferenciadas entre escuelas de niños y escuelas de niñas, diferenciadas en el modelo de

6. Martha Irurozqui y Víctor Peralta, *Por la concordia, la fusión y el unitarismo. Estado y caudillismo en Bolivia, 1825-1880*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2000, y Martha Irurozqui, *La armonía de las desigualdades. Élite y conflictos de poder en Bolivia: 1880-1920*, Cusco, CSIC-Centro Bartolomé de las Casas, 1994.
7. Según Irurozqui no es posible establecer los inicios republicanos como de anarquía y caos, sino como procesos irregulares y discontinuos que ayudaron a la conformación de la cultura política moderna.
8. Por ello los conventos y congregaciones religiosas recibieron la tarea de abrir escuelas o casas de educación, facultándose a “arzobispos, obispos y prelados para que hicieran las dispensas necesarias con tal fin. Igualmente, el Congreso estableció que el poder ejecutivo procedería a reglamentar el funcionamiento económico de dichas escuelas”. Cfr. Patricia Londoño Vega, “Educación de la mujer en la joven República”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No. 37, vol. XXXI, 1994 (editado en 1996). Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual>>, noviembre 21 de 2007.

formación y en los tipos de conocimientos en que debían instruirse uno y otro género.

Considerados los niños y varones como la fuerza física e intelectual capaz de sacar adelante la modernización y el progreso económico, recibirán una educación e instrucción para la templanza del carácter, del espíritu, y para el fortalecimiento del cuerpo. Sus conocimientos se centrarían en el manejo de ciencias y técnicas que aplicarían a la industria, al agro, a la fábrica, o la ciencia misma. En contraste, consideradas las niñas y mujeres como el bello sexo, el ángel del hogar, serán educadas e instruidas para la formación doméstica, y a través de esta, de la cultura nacional multiplicadora de los roles y representaciones genéricos de hombres ciudadanos y mujeres madres.

Sin embargo, había conciencia política de que esta función multiplicadora sería posible si se cumplía un factor: que *la ecuación mujeres + instituciones educativas* fuera generadora de *disciplina* y se concretara como dispositivo ideológico-programáticos. No en vano, las expresiones de pensadores y políticos del XIX ponían en símil las escuelas con:

Cuarteles, academias de disciplina y de enseñanza, talleres de la luz, campos de batalla donde se derrota al enemigo común, al aliado del mal, al compañero inseparable de la ociosidad y la ineptitud. Allí se combate con el silabario y la pluma el error y la mentira, hijos primogénitos de la ignorancia. Allí hay una continua lucha entre la inteligencia y el caos, entre el vicio y la virtud, entre la decidía y el trabajo. Allí se educa al niño, se forma al ciudadano, se regenera a los pueblos y se echan los cimientos del glorioso edificio de la democracia universal.⁹

Allí en esos cuarteles estaban las bases nacionales, la transmisión de valores, la maduración de las costumbres de la cultura doméstica y el resguardo de la cultura privada para que no se entorpeciera la vida pública. Ahí tenemos la formación de los tipos, estereotipos y arquetipos de género.

Para el caso de las escuelas públicas de niñas que en mayor o menor número empezaron a surgir en el paisaje andino, eran específicas las directrices que sustentaban las “necesidades” de instruir y educar al ángel del hogar en beneficio de la triada *Sociedad-Estado-Razón*, la misma que en dominio de los hombres de gobierno y de intelecto les dictaminaba cuál era el currículo, cuál la dedicación de tiempo y cuales las edades adecuadas para instruir a las niñas y educar a las mujeres. Con ello se afirma que durante buena parte del siglo XIX prevaleció la orto-

9. *La Unión Liberal*, No. 12, Santa Marta, febrero 8 de 1870, pp. 47-48. Tomado de Luis Alarcón Meneses y Jorge Conde Calderón, “Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe colombiano. Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898”, Proyecto de Investigación, Barranquilla, Universidad del Atlántico / Colciencias, 2003.

doxia católica romana en la esencia y en la praxis escolar, pensadas para las mujeres pese a que las doctrinas educativas analizaban la importancia de los estudios científicos, pensadas para algunos hombres.

Para el desarrollo del primer proyecto educativo colombiano, Santander hizo elaborar un estado de las condiciones materiales en que se encontraban las provincias neogranadinas en términos de número de conventos y rentas de los mismos. Con la desamortización de bienes de manos muertas y la supresión de los conventos menores, el joven Estado republicano creía tener la base presupuestal para mantener el proyecto educativo del gobierno,¹⁰ que se inició con un gran entusiasmo por la instrucción primaria hasta concretarse en los decretos de 1821, año en que se inicia el experimento bolivariano de unión entre Nueva Granada, Quito y Venezuela en la entidad “Colombia”.

A pesar de no contarse con una base para impulsar las escuelas primarias, puesto que la colonia había dejado una infraestructura mínima que no daba ni experiencia, ni tradición, ni maestros, el entusiasmo liberal depositó sus esperanzas en el método lancasteriano. El Plan de Santander de 1826 fue el primer proyecto educativo incluyente que contempló desde los diferentes niveles educativos partiendo de la elemental a la superior, los diferentes establecimientos, de acuerdo a la división política administrativa; definió el método pedagógico y un contenido obligatorio para cada nivel educativo. Estuvo además acompañado de otras innovaciones como la creación de Sociedades de Amigos, de la Academia Literaria Nacional, la Ley que declaraba que la ilegitimidad no era impedimento para el ingreso a las escuelas ni para obtener grados superiores, la obligatoriedad de crear escuelas de niñas, la educación de los huérfanos, expósitos, vagos, mendigos e indígenas. Esta fue una etapa próspera de la educación republicana. El aumento del número de escuelas fue significativo en los tres distritos grancolombianos dado que el Estado concebía la educación como instrumento de gobierno.¹¹ Sin embargo, es necesario establecer los límites de la misma. La crítica que hace Bárbara Sánchez precisa que los beneficios de la instrucción pública fueron urbanos y se “dejó por fuera del sistema a la educación campesina” (B. Y. García, 2000: 312) y la indígena rural.¹²

10. Ver p. ej. Luis Horacio López D., “Santander y la educación. Los colegios republicanos: una herencia perdurable”, en *Revista Credencial Historia*, No. 28, Bogotá, Banco de la República, abril de 1992, pp. 8-11.
11. Recordemos que se tomaba la experiencia francesa que bajo el gobierno de Napoleón Bonaparte concebía como función estatal la enseñanza. Para ampliación de la idea véase: Federico Gómez de Castro *et al.*, *Génesis de los sistemas educativos nacionales. Historia de los sistemas educativos contemporáneos*, Madrid, UNED, 1988.
12. Pero, ¿qué querían los campesinos e indígenas?, una respuesta aproximada podría ser la que nos sugiere esta misma autora al traernos el comunicado que se publicó en Cartagena en 1831 en el *Correo Semanal*: “Dicho comunicado expresaba que dicha población no quería para sus hijos colegios y más colegios, sino únicamente escuelas de primeras

Con la disolución de la Gran Colombia se escindió el camino que tomarían los proyectos educacionales en los distritos de Quito, Venezuela, Cundinamarca ya convertidos en los Estados de Ecuador, Venezuela y Colombia. Superados sus temores de debilidad de la post reconquista, la unión ya no ofrecía ventajas en momentos en que –en contraste– se experimentaba con euforia la autonomía y sobre todo la necesidad de vivir la soberanía. Así, las nuevas repúblicas nacen al recorrido propio de las vicisitudes republicanas, entre ellas, la educación de las niñas, porque ¿podrán las mujeres?

¿Inspirar en sus hijos ideas de virtud, las que las desconoce? ¿Cómo practicarla si no la aprendió y cómo aprenderla si no sabe leer? Y una mujer que no sabe leer ni escribir ¿no es como una planta parásita?... Resulta de todo que la educación de las mujeres exige una atención privilegiada y que los padres de familia serán criminales si la desatienden, como por lo general ha sucedido hasta aquí (*El Cóndor de Bolivia*, No. 89, Chuquisaca, jueves 16 de agosto de 1827).

Perú y Bolivia frente a Colombia ofrecen un panorama diferente de sus experiencias educativas. La joven República de Bolivia en 1827 intentaba ponerse al día en medio de las tensiones políticas caudillistas. Así, uno de los primeros frentes del gobierno fue dirigir su actuación a uno de los problemas que había dejado la larga etapa emancipatoria: las niñas huérfanas. Para ello estableció colegios especiales en Chuquisaca, La Paz, Cochabamba y Potosí. Por otro lado, aumentó la creación de escuelas para la enseñanza primaria para niñas con el método mutuo en los diferentes pueblos según el modelo de una que ya funcionaba en La Paz. En Chuquisaca iniciaba labores una de estas escuelas gracias a que se había logrado reunir 349 pesos entre vecinos.

Al igual que en Colombia, el avance de este proyecto se asentaba más en la filantropía de los avecindados y padres de familia. Es entendible que las primeras repúblicas en medio de la anarquía posindependentista y de los intentos por establecer un poder político asimilable por todos los sectores y grupos sociales, y aún en medio de la crisis económica, no hubieran solventado financieramente el proyecto de instrucción y educación elemental. En medio de esas realidades político-económicas vemos que se intenta dar diversas soluciones. Andrés de Santacruz en 1830 decreta que se establecerán los fondos de las escuelas de las primeras letras con “el derecho con que han gravado las harinas de trigo y maíz y las reses desolladas para el consumo de la Provincia

letras y elementos de religión y de moral, donde pudieran conocer las primeras nociones de ‘la ciencia, de los números y las artes necesarias a su profesión, la agricultura y la veterinaria’. He aquí la ambición de los campesinos”. Ver Bárbara Yadira García, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007, p. 313.

y también con la cantidad que rinda el arrendamiento de los ejidos de Sagarnaga” el gobernador nombrará seis maestros para que formen a la vez seis jóvenes en el método lancasteriano. Estos becarios estudiarían cuatro meses, tiempo en el que deberían quedar “expeditos y comprender bien el referido método, luego irán a sus provincias a servir durante por lo menos tres años con dotación pagada por el Gobierno, solo después de estos tres años podrán desistir de sus trabajos” (*El Iris de La Paz*, No. 50, julio 19 de 1830).

En igual sentido, Santa Cruz decretó en 1838 el establecimiento de dos escuelas de instrucción primaria elemental, una de niñas y otra de niños, en el Beaterio de Ritas de Copacabana. El decreto señalaba que en dicho local se amoblarían dos salas para las clases, una por sexo (*El Iris de La Paz*, No. 41, marzo 11 de 1838). Tenemos entonces que, en Bolivia, a pesar de la inestabilidad gubernamental, el proyecto tiene constancia. Esto nos lleva a hacernos preguntas contrafactuales como la siguiente: ¿si no hubiera existido la rivalidad militarista que desestabilizó permanentemente la institucionalidad republicana en Bolivia, habría sido aquel país un abanderado en el área andina de la educación de las niñas y mujeres? La pregunta sería pertinente si se leen los constantes decretos de 1838, cuando en medio de la tensión regional, Santa Cruz mantenía la Confederación Perú-Boliviana, e intentaba sacar adelante el proyecto educativo. Dieciocho años después de la Ley de 9 de enero de 1820, en Bolivia se reitera que la instrucción que se tenía que impartir en adelante en las escuelas era de dos tipos: pública y privada, y de dos niveles: primaria elemental y secundaria.

La primaria elemental comprendía “la Religión, la Moral, la Lectura, la Escritura, los elementos de la lengua nacional y la Aritmética con el sistema legal de pesos y medidas”. La secundaria comprendía

los elementos de Geometría y sus aplicaciones ordinarias especialmente el Dibujo lineal y Dimensura de tierras, funciones de Física e Historia natural, aplicables a los sucesos ordinarios de la vida; el canto y los elementos de Historia y Geografía, especialmente la nacional por catecismos que distribuirá el gobierno.¹³ (*El Iris de La Paz*, No. 76, 15 de julio de 1838)

En el mismo decreto se establece la creación en cada departamento de una Escuela Normal, para lo cual se tomaría como ejemplo el Colegio Normal fundado en 1835 en La Paz, cuyos alumnos en solo siete meses habían empezado a dar exámenes de la “dos ciencias muy difíciles como son la Lógica teórica según la Escuela de Edimburgo y la de Aritmética demostrada con logaritmos, teorías, complementos aritméticos y proporciones” (*El Iris de La Paz*, No. 22, 29 de noviembre de 1835).

13. Según el decreto, la instrucción privada sería libre, esto es, que no estaba sujeta al reglamento ni al pénsum decretado por el Estado.

Si bien los colegios normales empezaban a solucionar la falta de maestros para la ampliación del proyecto educativo, también se requería de una mejor capacitación de estos maestros y maestras. En el informe del Prefecto Comandante General del Departamento de Oruro se dice que el Colegio de Educandas es uno de los establecimientos más distinguidos por el patriotismo que allí se fomenta pero que lo que hace falta es “buena directora que se haya educado en la nación y en los colegios nacionales, que con el remedio de estas maestras se mejorarán mucho la educación de este colegio de educandas” (*El Iris de La Paz*, No. 30, 7 de febrero de 1839). Esta crítica estaba asociada por un lado a que las maestras que ejercían no habían tenido formación colegial normalista, labor que debería evidenciarse en la cívica del pueblo:

La falta de moral de los artesanos y en las clases numerosas. La embriaguez es el más cruel azote, que ataca de frente al progreso de la civilización. Nuestros pueblos en general tienen ideas muy imperfectas y alejadas la moral. La propensión al vicio extermina en ellos todos los sentimientos de verdadera utilidad. Cuando no son inexactos en sus compromisos, prefieren la miseria a su bienestar. Solo de este modo puede explicarse el aspecto triste que ofrecen en nuestra vista esas familias, esos hombres, mujeres y niños que patentizando ningún aseo y el total olvido de las comodidades de la vida, transmiten el desaseo de padres a hijos (*El Iris de La Paz*, No. 30, 7 de febrero de 1839).

Para mejor decirlo, las mujeres educadas por estas maestras de los colegios de educandas nacionales reformarían a su núcleo familiar, en tanto que, “Mientras no se reformen y moderen esas costumbres la situación de nuestras masas será siempre estacionaria y degradada”. (*El Iris de La Paz*, No. 30, 7 de febrero de 1839). Por esta razón se unía la labor de las maestras con la función de las mujeres para la moralización pública, el Estado boliviano declara que “El jefe de la Nación es el protector y el supremo inspector de todos los colegios de educandas de la República en todos los ramos” (*El Restaurador*, No. 45, Sucre, enero 23 de 1841). Para Santa Cruz, el país adolecía de una ignorancia fundada en la diversidad de los dialectos y en las costumbres heredadas de una época de “esclavitud” –refiriéndose a la colonial–, estos obstáculos se oponían a la prosperidad de los pueblos y a su regeneración, por cuanto los mismos pueblos le demandaban a la República erradicar la ignorancia que los mantenía vigentes en las ataduras mentales y prácticas de la vieja sociedad. Erradicando la ignorancia se formarían los ciudadanos con la “ilustración necesaria a todos [...] instrucción gratuita popular” (*El Iris de La Paz*, No. 76, julio 15 de 1838).

La crítica interna al retraso en la erradicación de la ignorancia se expresó en un continuo llamado revisionista y crítico al gobierno para que creara o ampliara centros de formación de maestros y maestras que eran los únicos que “podían echar por tierra la civilización decrepita de

nuestros padres” y levantar en la república un espíritu “digno del principio de fraternidad y de libertad consignado en el programa de nuestra emancipación”. Lo preocupante era el paso del tiempo y lo efímero del fragor: “Gritose entonces abajo la ignorancia, abajo el error, vimos surgir inmediatamente escuelas, colegios, universidades y talleres de civilización en todo género, desde ese día hasta la fecha han transcurrido 22 años y hoy como entonces nos hallamos caso sobre el mismo punto de partida” (*El Boliviano*, No. 34, Sucre, junio 10 de 1848).

“¡Necesidad de un colegio normal”, clamaban los sucrenses, menos “vanidad pueril” que solo estaban conduciendo a “hacer abogados, sacerdotes o doctores”, que solo son “inútiles” y “gravosos” para el Estado el cual debe mayor atención para “la cultura de la clase más numerosa y pobre, de aquella clase que tiene hoy en sus manos el destino de las naciones” (*El Boliviano*, No. 34, Sucre, junio 10 de 1848).

También en Sucre, el periódico *El Eco* publicaba en enero de 1849 un extenso artículo en el que daba cuenta de la importancia que tenían los colegios de educandas: “creemos firmemente que de hoy queda definitivamente cimentada la educación del sexo débil, el primer paso está dado y nadie será capaz de contener una institución que el siglo y la humanidad reclaman tan imperiosamente” (*El Eco del Sur*, No. 2, Sucre, enero 12 de 1849). Esa es la instrucción que “el gobierno liberal ilustrado os alargará su mano bienhechora”, porque en adelante en Bolivia “en el orden social la MUJER no se levantará ya como una flagrante y recusable prueba contra esa monstruosa desigualdad que la ignorancia de los tiempos había establecido entre ella y el hombre” (*El Eco del Sur*, No. 2, Sucre, enero 12 de 1849).

En dichos colegios estudiaban “señoritas” a las que se daba clases de Geografía, Escritura, Lectura, Astronomía, Gramática castellana, Gramática, Aritmética 1, Aritmética 2, Aritmética 3, Historia santa, Religión, Dibujo, Bordados, Francés, Música. Si bien para algunos sucrenses el colegio estaba cumpliendo una excelente labor que juzgaban por los exámenes-certámenes públicos, para otros esos mismos eventos eran la muestra del atraso, de la falta de un sistema de instrucción y de un pénsum más útil a las mismas mujeres y a la sociedad. Dice así, en febrero del mismo año, otro articulista:

No conocemos hasta ahora una joven que haya salido del colegio de educandas con una educación lúcida; ni más que mediana; y habría sido incomprensible milagro si del seno de una enseñanza viciosa, añeja, mezquina, hubiera salido señorita fina, espiritual, elevada. Fuera de un poco de lectura, escritura y bordado, que imperfectamente aprenden allí las jóvenes nada hay de aprovechamiento. Sin embargo dirán los panegiristas, esto es bastante para una mujer. Juzgar así es pensar muy mal, es desconocer la verdadera posición social de las mujeres. La mujer influye en el corazón y la dicha no existe sino en los ensueños del corazón: es por esto

que la mujer dirige nuestro destino, y casi siempre decide de la suerte de la sociedad. Es necesario que la mujer se inspire de la elevación humana, que comprenda el secreto de las pasiones y los destinos de la humanidad, porque ella influye profundamente, y todo esto no se consigue sino por medio de la cultura (*El Eco del Sur*, No. 16, febrero 5 de 1849).

¿De qué progreso hablaban los funcionarios que habían recibido los exámenes de las educandas? Se preguntaba este crítico quien había sido acusado (o ¿acusada?) de “jacobinismo”, pues: “Las naciones han sido lo que la educación de las mujeres han querido que sean” y

no es pues el destino del bello sexo el de costureras y cocineras como piensan los panegiristas. Su misión es más delicada, es la de una civilización. Pero la civilización no progresa sino por medio de un sistema, en el colegio de educandas no hay sistema, todo es confusión de enseñanzas poco útiles e incompletas (*El Eco del Sur*, No. 16, febrero 5 de 1849).

El debate lo cierra una carta dirigida a los editores del periódico, firmada por más de dos mil sucrenses en la cual respaldan la gestión del colegio porque, dicen, pueden dar fe del aprovechamiento académico de sus hijas a cargo de la nueva directora, señorita Saavedra, y donde también ponderan la labor de la anterior directora, señora Gutiérrez, quien provenía de Cochabamba y se había dispuesto a abrir otro colegio para niñas.

Una situación que contrasta se vivía en Oruro en 1851, cuando con “júbilo” en cumplimiento de la ley de 1851, se instalaba una Junta Inspectora de Niñas conformada por las más prestantes matronas, quienes comprometían “garantía positiva sobre la suerte futura de las niñas orureñas”, el nombre del periódico *El Porvenir* da cuenta del entusiasmo presente “porque conocemos muy a fondo la buena moral y virtudes domésticas y sociales de todas y cada una de las señoras inspectoras que su buen ejemplo formará buenas costumbres en las niñas educandas”.

En la ley se ordenaba que, además de las directoras nombradas por el gobierno, los colegios de educandas estuvieran presididos por este tipo de juntas inspectoras del mismo sexo “que avisadas por su propia experiencia conocen exactamente lo que le corresponde aprender a una niña” (*El Porvenir*, No. 13, Oruro, abril 29 de 1852). La anterior premisa justificaba además dos juicios de la antigua concepción católica: la primera era la desconfianza en la moral del hombre, y la segunda, su naturaleza de “varón” no le proveía de los conocimientos que lo hicieran apto para ser maestro de niñas:

La verdad, el hombre no es contraído ni de mejores intenciones y conocimientos, no es ni ha podido ser nunca tan apto para educar niñas como una señora que a más de tener religión, moralidad y un conocimiento práctico del valor de las obligaciones domésticas y sociales, y el de su sexo posea espíritu patrio y progresista (*El Porvenir*, No. 13, Oruro, abril 29 de 1852).

Los colegios de educandas se crearon en diferentes ciudades bolivianas a partir del medio siglo. En Cochabamba en 1852 se instaló el de San Alberto dirigido a niñas huérfanas. La instrucción de las niñas era la “fuente de todo bien” y en ella el prefecto avizoraba una Bolivia colmada de madres tiernas, esposas puras, virtuosos sacerdotes, héroes, hombres de estado honrados, agricultores, guerreros, pacíficos industriales y afortunados padres de familia, pues, como decía la presidenta de la junta administradora del colegio, “aún la mujer salvaje en fuerza de su destino es tutriz legítima de los niños” (*El Eco de la Opinión*, No. 84, Sucre, febrero 17 de 1852).

Para estimular el ingreso de las niñas a las escuelas, el presidente boliviano plantea un concurso público abierto a “niños, varones y mujeres que estén siendo educados” pero que, en el fondo, teniendo en cuenta el discurso de apertura, se dirige a las niñas, ya que las induce a ocupar un lugar en la sociedad por encima de la “gente vulgar”. Durante el evento se presenta la cartilla *El Almacén de los Niños*, dedicado especialmente “a las de vuestro sexo” porque en ella se encontraría “la sólida instrucción” que haría de las mujeres “dignas bolivianas” (*El Porvenir Extraordinario*, No. 28, Oruro, agosto 21 de 1852).

PÉNSUM FUNCIONAL: ORNATO, UTILIDAD PÚBLICA Y DOMESTICIDAD

Los currículos no eran en el XIX el diseño, organización y desarrollo de los contenidos de los planes de estudios, los materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, no obedecían a la dinámica integrativa de diferentes agentes sociales y culturales. En el caso de las escuelas de niñas se trataba de un currículo completamente funcional a los proyectos nacionales. Públicamente se establecía aquellos conocimientos que el gobierno quería para las niñas. Tanto las ideas, los conceptos, como los valores quedaban explícitamente estructurados en niveles y etapas, que las instituciones y las maestras y los maestros tenían que seguir. Más que objetivos pensados en función del sujeto que se educaba e instruía, se planteaban resultados asociados al beneficio y utilidad de un grupo social: la familia, la sociedad, el Estado, la nación.

Con pequeñas variaciones en su denominación, las escuelas elementales públicas que se pusieron en funcionamiento en la región andina oscilaron entre dos y tres niveles. Así, hubo etapas en que reimpulsaron las escuelas elementales de primeras letras que obedecían al primer nivel, y las escuelas superiores que obedecían al segundo, luego de los cuales, se daba paso al colegio o escuela superior. El ser obligatorias y gratuitas también fue oscilante y no siempre perduró como binomio estatal, por cuanto encontramos largos períodos de gratuidad y

no obligatoriedad y viceversa, hecho que nos evidencia que el anuncio liberal se quitaba o ponía según la coyuntura política.

El común denominador de los planes de estudio con que se educaba a las niñas eran los “cursos” llamados “propios de su sexo”, aspecto que nunca tuvo discusión abierta, puesto que cuando se presentaron debates estuvieron marcados por la polémica de añadir o quitar contenidos religiosos y lecturas perjudiciales o beneficiosas. En la República de la Nueva Granada en las escuelas públicas de niñas se ofrecerían cursos de religión, suma y resta, lectura, escritura, y labores propias de su sexo. Según Patricia Londoño:

En el proyecto del Código Educativo de 1834 se lograron algunos avances en relación con el plan de Santander de 1826, pues, además, de que se contemplaba su instrucción en aquellas labores propias de su sexo, a las mujeres se les permitió que aprendieran aritmética, lectura, escritura y gramática castellana, saberes que podían prepararlas para un futuro mejor manejo de su familia. No obstante, en la mayoría de los artículos de prensa que defendían la necesidad de educar a la mujer se estaba de acuerdo en que la instrucción de esta requería un contenido muy diferente de la del varón; el consenso era que en el caso de la mujer “la escuela debe ser más hogar que escuela” (P. Londoño, 1994: 57).

Este condicionamiento de la instrucción de las niñas a las labores que les asignaba su género era uno de los mayores dilemas que afrontaban los padres de familia en pueblos pequeños y zonas rurales, por cuanto dicha preparación estaba en las funciones de la madre. Luego, ¿porqué tendría un padre de familia que enviar a sus hijas a una escuela? Si el rol de madre y esposa se aprende de la madre, ¿qué incentivo tenían las personas del “común” para entusiasmarse con la instrucción ofrecida en las escuelas? ¿Debían enviar a las niñas varias horas del día, restándole su colaboración en las labores de la casa, que eran su mayor aprendizaje?

Además, deberían comprarle pizarra y silla, o, más grave aún, someterla a una educación liberal y atea. Por otro lado, un considerable sector no creía en los propósitos de ampliar la educación y la instrucción de las mujeres. Incluso se llegó a cuestionar la competencia de las monjas en los conventos para desempeñarse como maestras en la nueva sociedad, plantearon la necesidad de que se supervisara su labor cuando fueran contratadas por el gobierno. Aún así, y pese a los costos de pensión, útiles, manuales y quizá uniforme,¹⁴ los altos sectores sociales

14. Por ejemplo el Colegio de Santa Teresa, dirigido por Nicolás Restrepo, Martina Escobar y Juliana Barrientos fue el primer plantel de enseñanza secundaria para señoritas en Medellín; las niñas admitidas estaban entre siete y catorce años, aunque no había uniforme diario, se exigía traje de manga larga; pero para ocasiones especiales se debía llevar uniforme de gala que consistía en un traje blanco de cuello y mangas largas; chal negro,

prefirieron siempre matricular a sus niñas en las escuelas y colegios privados y en las regentadas por congregaciones religiosas.¹⁵ Según el informe del Secretario de Estado Lino de Pombo a pesar de que existían 690 escuelas públicas en la Nueva Granada, con 20.123 alumnos, solo 146 eran escuelas para niñas.¹⁶

La primera reforma educativa posterior a la santandereana del Ministro de lo Interior conservador Mariano Ospina Rodríguez (1841-1844), tuvo incidencias importantes en la educación femenina. Consideraba Ospina que una nación libre sin libertad de enseñanza no era concebible, pero que ello no implicaba obligatoriedad del acto educativo. De hecho, existían demasiados profesionales en la Nueva Granada que poco servicio prestaban. Por ello la instrucción superior que mejor venía a los intereses nacionales era la técnica. Los pilares de la nación y del progreso estaban en la esencia de la religión y de la ley, es decir, en el sacerdote y el magistrado, responsables ambos de

La moralidad, las artes, las ciencias y el bienestar o por el contrario de la corrupción y la ignorancia. En consecuencia los ejes teóricos de los currículos educativos se desplazaron por completo a una crítica de los aspectos moralistas y religiosos de la doctrina benthamistas que permitió que la Iglesia recuperara por completo el monopolio sobre la educación. Esa “clericalización” de la política educativa debería estar en manos de los jesuitas, según el Arzobispo Manuel José Mosquera quien pensaba, además, que esta era la única vía para dar fin a las revoluciones y poner en acuerdo a la ley natural con la ley divina (I. Bermúdez, 2001: 65).

gorra de paja sin flores, botines negros, y una corbata azul celeste que tenía un escudo pendiente en que estaban bordados con oro y plata los emblemas de la inocencia y el trabajo (una paloma y una colmena). Tomado de P. Londoño, 1994.

15. Aplicando lo estipulado en el Congreso de Cúcuta en 1831 en Bogotá, en los monasterios de Santa Inés y Santa Clara se establecieron escuelas para niñas con el modelo lancasteriano. También el señor Rufino Cuervo fundó el primer colegio para niñas, al que llamó La Merced, y en donde impartía formación religiosa, economía doméstica, y algunas aprendían lenguas modernas, gramática y música. Por el contrario en Antioquia solo hasta 1832 se fundó en Medellín la primera escuela de niñas, en la que se daban lecciones de lectura, escritura, aritmética y geografía. Cfr. Luis Javier Villegas Botero, “Educación de la mujer en Colombia entre 1780 y 1930”, tertulia-foro de la Academia Antioqueña de Historia, agosto 31 de 2006.
16. Mompox tenía 126. Antioquia 86, Bogotá 64. En dicho informe se aclara que existía un número considerable de escuelas privadas que tenían más éxito que las oficiales, pues consideraban las gentes que el Estado no podía aún encargarse de la financiación de las escuelas de niñas porque la prioridad estaba en las escuelas de varones. Ya para 1847, Boyacá y Cundinamarca tenían 84 escuelas de varones y cinco de niñas. Santander y Cauca tenían cada una, tres; Tolima y Magdalena, dos; Antioquia, Bolívar, Panamá y Mompox, una escuela cada uno. Ese mismo año todos los Estados, a excepción del Cauca, contaron con un número de establecimientos femeninos privados superior al de las escuelas para varones; los Estados con mayor cantidad de escuelas privadas para niñas fueron, en su orden, Bolívar, Cauca y Antioquia. Patricia Londoño Vega, “Educación de la mujer en la joven República”, s.p.

Así tras 76 años de haber sido expulsada, regresó la orden para encargarse de ello, por lo menos siete años hasta que fue nuevamente expulsada en 1850. Según Vladimir Zapata y Arley Ossa, en el Plan Ospina de reformas escolares observan los dispositivos de control teorizados por Foucault. Allí se reglamenta entre otros aspectos disciplinares que:

[...] que en la entrada i salida de las aulas, estudios i pasos i demás actos se hará siempre en formación, ocupando cada uno el lugar que le corresponde. Los jefes de las secciones estarán en las formaciones a cabeza de sesión [...] la táctica particular que debe observarse para que todo se haga con orden i regularidad en los actos i reuniones; se fijarán los toques, voces y señales con que deben designarse los diferentes actos; i las penas correccionales que son necesarias para mantener el orden i la disciplina.¹⁷

Disciplinamiento e instrucción práctica eran para Ospina, una indisoluble estrategia que garantizaba la formación de ciudadanos útiles, mermando así tanto profesional liberal dedicado a vivir de la política y las guerras, y en contraste garantizando a la sociedad y al Estado, brazos capacitados para las diferentes vocaciones económicas nacionales como la minería, la agricultura, y la artesanía. En el mensaje de Ospina Rodríguez al Congreso en 1844 consigna la existencia de 491 escuelas públicas y 712 privadas en todo el país. A las públicas asistían 19.161 varones y 7.763 niñas, es decir, el 28,8 % de los asistentes eran mujeres pero en su mayoría asistía al sector privado.

El proyecto educativo de Ramón Castilla en el Perú tiene aspectos similares al de Ospina Rodríguez. Si bien hacia 1840 ya funcionaban en Lima dos escuelas normales de las que creara el ministro Pando bajo el mando de Bolívar en 1826, la normal de Santo Tomás dirigida a varones, y la normal de Santa Teresa para señoritas. Se trataba, al decir de Hermes Oaks, de una educación sin rumbo, sin un proyecto que la sistematizara. Solo en junio de 1850, Ramón Castilla dictó el Reglamento de Instrucción Pública, el cual funcionó como primer código educativo que organizó la educación en los tres grados: el primero en las escuelas, el segundo en los colegios menores, y el tercero en los colegios mayores y universidades, igualmente, establece que de la formación de profesores se encargaría una escuela normal central en la capital y normales en cada departamento; es de anotar que en este decreto ya no se establecía como método a seguir el lancasteriano.

Francisco Merino Ballesteros fue encargado de viajar por varios países europeos y de Estados Unidos para observar cómo funcionaban las normales, luego de cuya travesía debía arribar al Perú para dirigir la

17. Vladimir Zapata y Arlet F. Ossa, "Nociones y conceptos de 'escuela' en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880)", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 45, septiembre-diciembre de 2007. Versión on line en <http://www.rieoei.org/rie45a08.htm>. Consultada el 12 de marzo de 2008.

Normal Central¹⁸ y así aumentar el número de escuelas y maestros. Sin embargo, para 1853 el aumento de la población escolarizada no era tan halagüeño por el lado de las escuelas de niñas, pues mientras había 652 para varones solo había 73 para mujeres, y en ellas solo 3.400 alumnas que estudiaban “labores, repostería, dibujo, urbanidad, poesía y nociones de historia y literatura”.¹⁹ El proyecto de Castilla establecía la gratuidad de la instrucción, pero dejaba a debate la idea de una instrucción oficial diferenciada para el pueblo, al cual debería capacitársele en oficios según su clase social, y una instrucción profesional para las clases sociales llamadas a dirigir los entes gubernamentales.

Estas diferencias de clase se encuentran en el trasfondo del pénsum de las escuelas de niñas oficiales respecto de las privadas. Aunque los cursos básicos son generalmente los mismos –lectura, escritura, dibujo, matemáticas elementales, gramática, geografía e historia patria, historia sagrada, costura, bordado, calado, moral, urbanidad y economía doméstica– la diferencia entre una escuela y otra consistía en la eliminación o adición de alguna de estas materias, según la estratificación social que preparaba a las niñas para que su presentación en sociedad, para alianzas y redes familiares.

Estos “adornos” eran, por ejemplo, el canto, la interpretación de algún instrumento musical, la poesía, y el aprendizaje de idiomas como el francés y el inglés. Algunas de estas niñas formadas en estas escuelas y colegios pasaban a ser maestras que dirigían las escuelas privadas; eran hijas o esposas de algún prestante miembro de la élite política cuya familia había tenido no solo la oportunidad económica, sino la necesidad política de instruir a sus niñas y jóvenes en seminarios y colegios privados de las principales capitales, o en el exterior. Luego establecían sus propios establecimientos en las modalidades de internados con pensión y semipensión. Según Denegri, Castilla inició el fortalecimiento del Estado peruano mediante una estrategia constructora de intelectualidad, que más adelante en los años 60 se expresaría en una novelística que se dedicó a los sectores criollos y mestizos con temáticas asociadas a la relación entre la nación y la vida privada, la vida doméstica, la mujer, su educación y su rol de madre; estrategia en la cual participaron peruanas con sus propios discursos y obras (Cfr. F. Denegri, 1996).

Esta situación fue común en toda nuestra área de estudio y caracterizó toda la segunda mitad de siglo XIX, lo que nos permite decir que estas mujeres complementaban la tarea educativa del Estado a pesar de

18. Problemas de entendimiento por el reglamento escolar entre este y otros funcionarios del ministerio peruano retardaron la inauguración de la normal hasta 1859 en que asume como director el escritor Miguel Storch.
19. Sara Beatriz Guardia, *Mujeres peruanas. El otro lado de la historia*, Lima, Centro Bartolomé de las Casas, 2002, p. 131.

que a sus escuelas y colegios solo asistían niñas provenientes de familias de determinados círculos sociales y políticos que podían pagar la pensión. Ellas necesitaban para mantenerse en las redes de poder de un tipo de educación y de instrucción para sus hijas con determinadas especialidades como las de “adorno” que más que ello eran exigencias de los hombres que buscaban esposas que pudieran presentar en sus reuniones sociales y políticas. Necesitaban esposas e hijas que demostraran el poder económico mediante la cultura que poseían. Ello no solo les permitía mantenerse con prestigio en los círculos y redes, sino también ampliarlos o ingresar en alguno mediante una alianza familiar a través de sus hijas casamenteras.²⁰

En Bolivia, Santa Cruz expidió el Decreto de 1838, que especificaba que la instrucción primaria local para niñas comprendería “la instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, elementos de aritmética, canto y las labores domésticas”, estaría a cargo de dos maestras, una subordinada a la otra. Para los niños, la primaria elemental comprendía “la escritura normal y religiosa, lectura y escritura y los elementos de Aritméticas, el sistema legal de pesas y medidas, el dibujo lineal y los elementos del idioma nacional” (*El Iris de La Paz*, No. 41, marzo 11 de 1838).

Evidentemente, el impulso a la educación de las niñas y mujeres era compartido por diferentes sectores que generaban opinión pública contribuyendo así a la irradiación de las ideas y los proyectos oficiales. Los redactores de *El Iris de La Paz* impulsaban en estas tempranas etapas la necesidad de educar a las mujeres mediante la enseñanza de conocimientos prácticos como “leer, escribir, saber aritmética, bordar, música”, los cuales además de ser “adornos tan propios para una señorita, serán además el ornato de la sociedad”; esta instrucción tenía que ser limitada ya que “ni la educación de las mujeres ha de mirarse con desdén, ni tampoco ha de considerárselas para ocupaciones impropias de su sexo” (*El Cóndor de Bolivia*, No. 89, Chuquizaca, 16 de agosto de 1827). Como podemos observar, esta es una educación que reúne las características que mencionamos párrafos arriba: ornato, utilidad pública y domesticidad. El ornato estaba directamente relacionado con la praxis del bello sexo y del ángel del hogar:

20. Entre algunas de estas instituciones privadas se encontraban el Colegio de Nuestra Señora de la Concepción de Antonia Rosas y Cornelia Montalvo en Quito, el Colegio de Señoritas de Margarita Cordovez de Pineda y el de María Josefa Carvajal en Cali, que ofrecía “Cultura i bordados con hilo, lana, seda, plata i oro; lectura i escritura; gramática castellana, aritmética, geografía universal i particular de Colombia con su historia; doctrina cristiana, religión i urbanidad; música i dibujo. El local en la casa del señor F. Sinisterra, en La Merced en Cali. Ver: *El Ferrocarril*, No. 281, Quito, abril 11 de 1876; *El ferrocarril*, No. 36, Cali, 25 de octubre de 1878; *El Ferrocarril*, No. 37, Cali, 1 noviembre 1878. Esta información no se amplía debido a que las escuelas o colegios de educación e instrucción privada no son el objetivo de este trabajo.

Habrà cosa más agradable para un hombre, que el hablar con una mujer, de asuntos generales, y de escuchar de su boca los dulces acentos de la razón? a todo el que no sea un necio, le cansan esas conversaciones pueriles e insignificantes, buenas sola si se quiere para seguida por diez minutos, y a la verdad que es harto desconsolador el no poder hablar con las mujeres mas tiempo que aquel. Y que hará el que no es un misántropo y gusta de los halagos femeninos? o sufrir las insustancialidades que oye, o huir de la sociedad de las mujeres, cosa bien terrible para quien no ha hecho profesión de Cenobita (*El Cóndor de Bolivia*, No. 89, Chuquizaca, 16 de agosto de 1827).

La utilidad pública estaba orientada a la conservación de la virtud del bello sexo y a la utilidad que esa virtud generaría en dos de los objetivos a los que debía dirigirse: la utilidad masculina. “Con aquellos se atraerá el aprecio de todos los hombres que tengan en algo el verdadero mérito” y la regeneración social: “En que pasará los ratos que le dejen ociosa los quehaceres de su casa?, y ni las que aún se ocupen de estos quehaceres qué harán? ¡Ah!, Cuántas desertoras ha tenido la virtud por falta de ocupación o entretenimientos” (*El Cóndor de Bolivia*, No. 89, Chuquizaca, 16 de agosto de 1827).

Una posición semejante podemos ver en un artículo publicado en Bogotá en el periódico *El Neogranadino* en 1848. El autor considera que las escuelas de niñas eran útiles en la medida que allí van “civilizándose las mujeres para que luego nos desasnen [sic] y nos civilicen a nosotros”; y estaba seguro de que su instrucción redundaría en “beneficio del género masculino” (*El Neogranadino*, No. 2, Bogotá, 12 de agosto de 1848). Como dice Patricia Londoño se atribuía un carácter moral a la instrucción de las mujeres que les ponía su destino de: “Esposa, Madre y Magistrado doméstico”.²¹

En Bolivia, el decreto de 12 de abril de 1838 creó un colegio de niñas en el mismo “edificio” en que funcionaba la escuela de niñas de La Paz. Según el decreto, la instrucción secundaria consistía en la “instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, los elementos del idioma nacional, la aritmética, la música, el dibujo y las labores domésticas”.

El colegio tendría tres maestras a las que se les asignaba diferentes funciones: “la primera se encargará de la instrucción moral y religiosa, la lectura, escritura, y los elementos del idioma nacional y de aritmética, según el método de enseñanza mutua, con la dotación anual de 200 pesos y con la gratificación de 4 a 8 reales por cada una de las discípulas, que fueren aprobadas en exámenes generales”. La segunda se

21. Expresión de Rafael M. Vásquez en una carta de 1853 enviada al coronel antioqueño Anselmo Pineda (1805-1880), en la cual le expresa su opinión respecto de la educación de su hija Francisca Vicente. La autora lo retoma para ilustrar este aspecto (Cfr. P. Londoño, 1986).

encargaría de la enseñanza de la música, con igual gratificación por cada una de las discípulas aprobadas en el sorteo y en algunos de los instrumentos que se enseñen en el colegio y el sueldo de 120 pesos por año. Y la tercera enseñaría el dibujo y las labores domésticas, tendría el mismo sueldo y la misma gratificación que la anterior, por cada una de las discípulas que aprobara costura, bordado y demás labores domésticas. Para el control del establecimiento y de los conocimientos allí impartidos, el colegio sería vigilado por el Prefecto del Consejo Departamental y por la Sociedad de Madres, a la cual se le crearían sus atribuciones mediante un decreto particular, también se tenía que crear un reglamento del colegio por parte del Consejo Departamental.²²

Tal como en el resto de la región, establece Ana María Goetschel que en Quito la mujer concebida como “el puntal de la familia y base de la vida social” por su influencia en el “destino y porvenir de las sociedades” recibió una educación que se caracterizó por ser religiosa, moral y de adorno.²³ Se tenía en prospectiva a la mujer como madre de familia, razón por la cual los sectores sociales altos y medios preferían la educación de sus hijas en instituciones católicas que, en efecto, “enseñaban a las niñas a practicar “la virtud y las acostumbraban a cumplir los deberes domésticos con alegría y sin enfado, como les ha sido impuesto por la divina Providencia” (Goetschel, 1999b: 58).

Las pequeñas diferencias que pueden observarse entre uno y otro pénsus permite establecer una diferencia entre una instrucción que enfoca al rol funcional de las mujeres en el hogar mediante la enseñanza de cursos de labores domésticas, y que no menciona los cursos “de adorno”. Ello permite inferir que no siempre las escuelas incluyen cursos “de adorno”, pero siempre están los de “labores domésticas”. De este modo se está excluyendo a unas mujeres de uno y otro destino, o más bien su origen marca su destino.

En ese sentido, hay niñas que por su origen étnico y socioeconómico deben ser instruidas en labores domésticas, mientras hay otras niñas procedentes de otros sectores étnicos y socioeconómicos que deben ser, además, educadas con cursos de “adornos”. ¿Para qué podría servirle a una niña campesina de un pequeño pueblo andino ser educada en canto, piano, francés o inglés? ¿Para qué le sirve a una niña de las élites capitalitas la costura? Quizá para ella sería más útil un curso de bordado en hilos de oro y plata. A la primera, la costura le permitirá resolver

22. Para el buen funcionamiento del colegio, las maestras vivirían en el edificio, y en contraste no se recibirían niñas internas. Finalmente, quedaba estipulado en el decreto que los gastos del colegio serían costeados por los fondos de la beneficencia hasta que el Consejo de la municipalidad propusiera al gobierno los fondos permanentes. *El Iris de La Paz*, No. 48, 12 abril de 1838.

23. Cfr. Ana María Goetschel, “Educación e imágenes de la mujer en los años treinta: Quito, Ecuador”, en *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 28 (3), 1999b.

necesidades básicas en su hogar paterno y en su futuro como madre y esposa. Y si llegare a quedar viuda podría vivir honradamente de la costura. A la segunda niña, el bordado le permitirá ocupar el tiempo en una actividad casi artística, que combinada con la música y el habla extranjera le permitirán mantenerse o reubicarse en su posición social.

El sentido de la instrucción de las niñas como construcción de ornato y domesticidad condiciona a la sociedad como curadora, como co-responsable social. Las juntas examinadoras estaban constituidas por un pequeño grupo encabezado por el alcalde, el párroco, y personas prestantes de la localidad, asegurando así una especie de veeduría colectiva sobre los maestros y maestras: “[...] de aquí la tremenda responsabilidad que pesa sobre los que dañan y corrompen con ejemplos perniciosos y doctrina errónea en sus vírgenes corazones, esas nacientes inteligencias” (*La Libertad Cristiana*, Quito, No. 38, septiembre 7 de 1877). En la valoración de los exámenes públicos de escuelas de niñas, que encontramos con menor frecuencia que las de escuelas de niños, podemos observar que las juntas examinadoras reparan más en el “lucimiento” de las niñas al recitar una poesía, cantar o mostrar las obras de mano que llevan como ejemplo de lo que están aprendiendo, que en el adelantamiento de las otras materias que sencillamente se mencionan como una generalidad:

El acto fue dedicado al venerable cabildo metropolitano y desempeñado con lucimiento que era de esperarse de una escuela tan justamente renombrada y distinguida. Versó sobre lectura, escritura, catecismo religioso, urbanidad, historia sagrada, literatura, aritmética, geografía, gramática castellana y demás ramas correspondientes a la instrucción pública²⁴ (*La Libertad Cristiana*. No. 40, Quito, septiembre 21 de 1877).

La razón fundamental parece ser la persistencia de la diferencia entre educación e instrucción, que se mantenía aún pasado el medio siglo, y que en el caso de las escuelas de niñas, recordemos, estaba en la función ontológica del ser mujer, en el destino que, en consecuencia, le correspondía. Veamos:

Verdad es que entre la educación y la instrucción hay alguna diferencia, la primera es propiamente la que forma los sentimientos del alma, endereza la índole del niño, corrige sus defectos morales inspira las nociones religiosas cuya ausencia haría del hombre un ser desdichado, la segunda desarrolla las facultades intelectuales iniciándolas al principio y empeñándola totalmente después en los arcanos de la sabiduría. La primera es cabalmente la que compete a los padres, la que Dios el más sabio de todos los

24. Observación de los exámenes de la escuela Mariana de Jesús, hecha por un grupo de sacerdotes y publicadas en el periódico *La Libertad Cristiana*.

sabios ha encargado a la madre [...] ²⁵ (*El Comercio*, No. 24, Guayaquil, julio 23 de 1875).

El pénsum de las escuelas de niñas era para mujeres esposas y madres:

cuanto mayor sea su ilustración y su moralidad tanto más felices serán las sociedades cediendo a la dirección que están llamadas a imprimir las mujeres en las acciones de los hombres, mediante la educación prestándoles enriquecimiento de inteligencia y nobleza de corazón, las haga esposas útiles, madres buenas y gobernadoras prudentes de sus casa y familias (*El Ferrocarril*, No. 13, Cuzco, junio 19 de 1870).

Estos designios permitían a las juntas examinadoras, a la Iglesia y sus sacerdotes, y al pueblo en general, solicitar, criticar o aplaudir todo lo concerniente a las escuelas de niñas, y presionar a las directoras de las escuelas y maestras para modificar, aún en contra de los decretos oficiales, el pénsum escolar. Porque las niñas tendrán “funciones augustas y de la más alta consideración al pensarse en el destino de las mujeres que, no estando llamadas al estado de celibato, deben ennoblecer y suavizar la vida de los hombres”. En esta perspectiva, en las escuelas no hay niñas sino prospectos de mujeres que “No deben solo dar hijos al Estado y a la patria sino que deben impregnar en el tierno corazón y en la infantil inteligencia de ellos, las primeras semillas de su ilustrado espíritu” (*El Ferrocarril*, No. 13, Cuzco, junio 10 de 1870).

Las escuelas de niñas son realmente escuelas de mujeres, su educación es la del bello sexo y su instrucción es la del ángel del hogar, no hay un pensamiento generado para el sujeto “niñas”, que son vistas como proyección de mujeres. En esta prospectiva compartida por conservadores y liberales, laicos y religiosos, contribuían paralelamente con el pénsum escolar, la prensa mediante la publicación de diversos tipos de escritos, y mujeres escritoras con diversos tipos de escritos. En la prensa se publicaban obituarios de mujeres que se habían destacado por ser excelentes esposas o madres de reconocidos personales de la vida pública exaltando el carácter de “gran matrona”.

Asimismo, parte fundamental de un periódico o de un diario era el inserto de un capítulo de una novela generalmente de tipo edificante, moralizante, que la gente coleccionaba y organizaba. Ya para fines de siglo, el inserto se sustituyó por capítulos y lecciones de higiene, alimentación y maternidad provenientes de obras extranjeras o escritas por mujeres de reconocido prestigio, estudiosas, viajeras y letradas.

Es precisamente en el contexto del último cuarto de siglo donde encontramos cambios en el pénsum con que se educaba a las mujeres.

25. El resaltado es nuestro.

En las últimas dos décadas encontramos dos procesos del mismo momento histórico que favorecieron a las mujeres. Uno, el aumento de instituciones educativas y, dos, el aumento de ofertas culturales, espacios y tiempos. Ambas eran parte de un trío de necesidades modernizantes: alfabetización, capacitación de mano de obra y medición internacional como nación moderna, capitalista y burguesa. Estas necesidades demandaron tanto al Estado como a las nacientes burguesías locales y regionales, la consolidación del sistema de educación nacional.

Todo esto se tradujo en una organización político-administrativa mucho más elaborada que garantizaba y controlaba la financiación, la formación pedagógica de maestros y maestras, la concesión de becas para normalistas, la capacitación permanente del profesorado mediante congresos y publicaciones, la construcción de escuelas y colegios, la dotación e instrumentación escolar y colegial, el aumento de la planta profesoral oficial.

Estos hechos estaban influenciados por una ecléctica ideología positivista que podemos evidenciar en dos aspectos: uno, la implementación de la pedagogía “moderna” en la política educativa; y dos, como consecuencia del anterior en el caso de la instrucción y educación de las niñas, la inclusión de cursos relacionados con la alimentación y crianza de los hijos, educación física o ejercicios de calistenia, y de actividades extracurriculares como paseos y salidas vacacionales. Este aspecto lo desarrollaremos un capítulo adelante.

El pénsum escolar femenino, en su triple funcionalidad, es el mejor dispositivo ideológico que el republicanismo decimonónico planteó para la multiplicación de su proyecto de construir una nación constituida por ciudadanos inmersos en unos círculos/esferas de aprendizaje de la restricción, la autoridad, la obediencia, la verticalidad del poder y la pertenencia a un estatuto social, económico y político. Las niñas/mujeres son constituyentes y constitutivas de ese primer círculo, la familia, núcleo básico de adoctrinamiento político por excelencia.

La escuela, como segundo círculo, entra en la esfera de fundamentación, por cuanto las niñas /mujeres /madres /maestras, son el objeto adoctrinado que debe convertirse en sujeto adoctrinante. Este planteamiento se puede observar mejor en aquellos periodos en que nuestras repúblicas vivieron con mayor rigor políticas y procesos liberalizantes, en la medida que la adopción de una constitución no consagrada a Dios, una laicización de la educación y del pénsum, una declaratoria de libertad de opinión, prensa, y profesión de fe, enfrentaban sectores políticos opuestos, proyectos de modernización divergentes y proyectos de nación diferentes.

Proyectos de instrucción femenina: entre el regeneracionismo católico y el radicalismo liberal

En una caracterización general, la historiografía sobre América Andina establece como una época común de reformas liberales a los años cincuenta del siglo XIX, en los cuales se legisló y se puso en marcha derechos y principios doctrinarios como la abolición de la esclavitud, la abolición de los resguardos, descomunalización de tierras, la desamortización de bienes de manos muertas, el libre cambio, la abolición de viejos impuestos de origen colonial, la eliminación de fueros militares y eclesiásticos, entre otros. Ahora bien, en términos de este capítulo no nos referiremos a estas reformas, sino a periodos y reformas posteriores que se ubican generalmente a partir de los años setenta, específicamente haremos un contraste entre Colombia y Ecuador, en donde encontramos expresiones gubernamentales radicales mediante la aplicación de políticas educativas que enfrentaron a la Iglesia, al Estado, a los partidos políticos y sectores sociales entre sí.

EL OLIMPO RADICAL EN LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA. DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, ESCUELAS NORMALES DE MUJERES Y ESCUELAS ROJAS

Consecuencia de la revolución de 1859-1862, surgen los Estados Unidos de Colombia como la unión de estados que bajo el modelo federalista se congregaron para dar paso a la autonomía gubernativa regional bajo un Estado central al que se denominó Estado de la Unión. Consecuencia de la revolución y del triunfo de los liberales sobre el conservador Mariano Ospina Rodríguez, la Constitución de 1863 se con-

virtió en la principal herramienta liberal del siglo XIX colombiano.¹ Los Estados Unidos de Colombia se constituyeron con nueve estados – Bolívar, Boyacá, Magdalena, Tolima, Panamá, Antioquia, Santander, Cundinamarca, Cauca– organizados en un sistema federal en el cual cada uno podía establecer su carta constitucional y dirigir su política interna, fundamentado en la autonomía regional y local. El Estado central o Estado de la Unión se encargaba de las relaciones externas, de las rentas nacionales, de la política de comercio exterior, del crédito público y el régimen de moneda interna, de organizar las fuerzas armadas del gobierno central, y de dirimir los enfrentamientos entre los estados soberanos.

Se inició un período conocido como el “Olimpo radical”, que cubrió de 1864 a 1884, año en que se iniciaron otros cambios que pretendían acabar con las libertades y el poder de los señores del “Olimpo”. En el marco de la Constitución de 1863, que valoraba al “pueblo” sobre Dios, se estableció la libertad de profesar cualquier religión, se intentó construir un Estado y una nación laica² fundamentada en la separación Estado-Iglesia como base de respeto a dicha libertad. Tres aspectos fundamentales ayudarían a los liberales radicales³ a viabilizar esta laicización: el derecho de inspección a los cultos religiosos por parte de las autoridades nacionales y estatales,⁴ la libertad de opinión y de imprenta, y el derecho al matrimonio y al divorcio civil; tres aspectos que rom-

1. En Colombia la historiografía política caracteriza el período que inicia con la presidencia de José Hilario López en 1849 como la primera época del liberalismo, debido a que se iniciaron cambios importantes que realmente modificaban la estructura política, económica y social aún de bases coloniales. Así, además de la abolición de la esclavitud, la abolición de los resguardos, la adopción del sistema federal, se destacan dos hechos establecidos en la Constitución de 1853 que creaba la Confederación Granadina que si bien no tuvieron larga vigencia o pleno cumplimiento, fueron intentos por sentar verdaderas bases modernas en la sociedad, estos fueron: la separación Iglesia-Estado y el establecimiento del matrimonio y el divorcio civil.
2. Pese a los tempranos impulsos que en este sentido había dado Santander con la imposición del Patronato Republicano a la Iglesia católica, con base en el cual se hacían las enseñanzas en los colegios para “formar ciudadanos libres en estados democráticos” hecho que implicaba, de paso, la secularización de la educación. Para ampliar el tema de la relación Iglesia y Estado en Colombia pueden consultarse las obras: David Bushnell, *El régimen de Santander en la Gran Colombia*; y Juan Pablo Restrepo, *La Iglesia y el Estado en Colombia*, Londres, Ed. de Emiliano Isaza, 1881.
3. Según Jaime Jaramillo Uribe: “Generación de políticos, periodistas, escritores, que gobernó el país durante un periodo aproximado de veinticinco años, que corren entre la promulgación de la constitución de 1863 y el fin del segundo período presidencial de Rafael Núñez, que se cierra con la entrada en vigencia de la Constitución de 1886”, véase: “Los Radicales”, en revista *Credencial Historia*. *Radicalismo en Colombia*, No. 66, Bogotá, Banco de la República, junio de 1995, p. 4.
4. Aplicación traumática, forzada, para un pueblo dividido no preparado para asumir los retos del cambio. No en vano durante la vigencia constitucional se presentaron alrededor de 40 rebeliones locales y la guerra de 1876 carácter nacional.

pían con el “monismo religioso”⁵ sostenido por el Estado y la Sociedad –y de ella los sectores más conservadores incluyendo gran número de mujeres– para quienes el triunfo del liberalismo expresado en la constitución se convertía en expulsión de la religión católica, motivo suficiente para una oposición a los cambios culturales que pensaron los liberales construir.

No en vano pensaron los radicales que los Estados Unidos de Colombia entraban en una etapa de solidez que preparaba a la nación para asumir los retos del progreso, así se avanzaba del ideal republicano al ideal liberal. Su política educativa estaba marcada por la idea de una nación unificada por la paz que darian las autonomías soberanas de los estados a propósito de que iniciaban un crecimiento económico vinculado a la economía agroexportadora.⁶

Esto se concretó en la Ley 2 de 1870 mediante la cual se autorizó al Ejecutivo para organizar la instrucción pública primaria y para fundar las escuelas normales. El mismo año se publicó el decreto reglamentario, conocido como DOIP o Decreto orgánico de Instrucción Pública que organizaba las escuelas primarias, las escuelas normales, los métodos de enseñanza, las cualidades y calidades de los maestros y maestras, los métodos correccionales escolares y la publicación de un bise-manario para la formación de maestros (as) al que se le dio impulso financiero garantizando su edición y circulación.

Este boletín adquirió tanta acogida que pasó a ser una revista de edición semanal denominada *La Escuela Normal*, que tuvo una duración de ocho años y a la vez estimuló la publicación de otras revistas que tuvieron proyección nacional como *La Escuela Primaria*, *El Maestro de Escuela*, *El Monitor*, *El Pestalozziano*, en las cuales se recibían artículos enviados por intelectuales liberales nacionales y extranjeros en los que ofrecían su visión de cómo debía ser la educación “moderna”, cómo se estaban desarrollando los sistemas educativos en otros países, qué métodos daban resultado, entre otros. De gran importancia fue el hecho de resaltar en dichas publicaciones notas, contribuciones, artículos, procedentes de los maestros y maestras de diferentes latitudes, en los que compartían sus particulares métodos y lecciones.

5. Se trataba de la negativa social a abandonar lo que consideraba su cultura y su legado. “La ley y el orden social: fundamento profano y fundamento divino”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No. 22, vol. XXVII, 1990.
6. Durante la década del 70 la economía “nacional” experimentó una mejora sin precedentes, los estados soberanos conseguían una vocación y/o producto de posicionamiento interno o externo que a la vez favorecía el contexto nacional. Las demandas europeas de tabaco, chinchona y añil aumentaron las exportaciones e iniciaron una especie de bonanza desigual según los renglones económicos regionales. El sector agroexportador encadenó al sector comercial y una especie de “bienestar económico” permitieron al Estado central invertir en ferrocarriles, pensar en proyectos migratorios y en proyectos educativos como favorables a un nuevo orden económico.

El sistema de educación laica y la educación pública eran mecanismos vitales del proyecto liberal ya que tenían que contribuir a la desaparición de los viejos comportamientos y actitudes coloniales; la formación de maestros y los maestros en sí pasaban ahora a ser los líderes, las cabezas del proyecto de construcción de la identidad nacional. En esta medida la implementación del DOIP como reformadora de la escuela primaria tuvo dos ejes de acción: la creación de escuelas normales para la formación de maestras y maestros que regentarán las escuelas de niños y niñas en todos los estados, y la traída de una misión pedagógica alemana para la orientación pedagógica de las normales;⁷ en este sentido, se organizó primero una Escuela Normal Central en Bogotá en donde se formarían los directores de las seccionales.

Al respecto dice Javier Ocampo López, llegaron nueve pedagogos alemanes que fueron encargados cada uno de un estado soberano para dirigir las normales seccionales y las escuelas anexas elementales. El encargo incluía introducir el modelo prusiano de enseñanza normalista, en especial el pestalozziano. La escuela, dice Ocampo, era para Eustorgio Salgar la constituyente de la unidad nacional porque en ella se adquirirían ideas semejantes del país, las leyes, los sentimientos y los hábitos, por eso Salgar consideró que la primera empresa que debía fomentar el Estado era “Educar al pueblo”,⁸ lo que se concretaba en las escuelas anexas de las normales y se multiplicaba en las demás escuelas en la medida que se iba consiguiendo la graduación de normalistas, con lo que el Estado seguía asumiendo su papel docente; así mismo, no se trataba de un proyecto presidencial sino de un proyecto a largo plazo de los gobiernos liberales del radicalismo.

El Decreto 356 de 1874, expedido durante la presidencia de Santiago Pérez, continúa concretando el proyecto educativo iniciado con el DOIP. Con él se reglamenta la organización de las escuelas normales de mujeres para “formar maestras competentes”⁹ y regentar las escuelas primarias de niñas. Para E. Salgar y para S. Pérez, uno de los obstáculos más apremiantes en la escuela pública primaria estaba en el abandono en que habían caído las escuelas de niñas de toda la república tras la Revolución de los años 1859-1863, los informes de alcaldes, prefectos y ministros coincidían en ello; y ellos –liberales progresistas– no podían

7. En esta decisión fue muy importante la gestión del cónsul de Colombia Eustasio Santamaría quien no solo se encargaba de las relaciones comerciales sino que también señalaba con insistencia los alcances pedagógicos en dicho país como generadores del progreso que se vivía en comparación con otros europeos. Mayor trabajo del tema en: A. Helg, *La educación en Colombia (1918-1957)*, Bogotá, Fondo Editorial Cerec, 1987.

8. Javier Ocampo López, *El proceso ideológico de la Independencia*, Bogotá, Colcultura, 1980.

9. Para tener un panorama completo de las normales de mujeres en Colombia consúltese la obra de Miriam Báez Osorio, “El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia”, en Dialnet.unirioja.es/servlet/fichero.articulo?codigo=2480630&orden=0.

dejar pasar el hecho en momentos en que se promulgaba en todos los periódicos las noticias de que en Viena (1870's) se daban grandes "adelantos", según anunciaba la prensa, gracias a la educación implantada, en la cual, la de la mujer era muy importante y había merecido proyectos especiales como las escuelas normales y de artes y oficios femeninos.

Así, el dúo de decretos (DOIP de 1870 y 356 de 1874) estaba sustentado en una consciencia política que unificaba el sentir liberal y que empezaba a hacerse realidad en toda la república con la creación de la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cundinamarca (en Bogotá) en 1872, las de Antioquia (Medellín), Boyacá (Tunja), Magdalena (Santa Martha), Tolima (Guamo) y Santander (Bucaramanga) en 1875, en dicho Estado también funcionaba la Escuela Normal de Mujeres de El Socorro desde 1874, se crea la del Cauca (Popayán) en 1877 y las de Bolívar (Cartagena) y Panamá (Ciudad de Panamá) en 1878.¹⁰

La guerra contra el DOIP y las escuelas rojas

No todos los conflictos en la construcción de una Estado y una identidad nacional culminan en guerras, pero en el siglo XIX cuando se trató de cambios ideológicos radicales que ponían en peligro la estabilidad de redes y grupos de poder político y económico, se pasó a la declaratoria de guerra, batalla y muerte, al enfrentamiento impulsado desde la prensa, el confesionario y el púlpito, esto es a una militancia con múltiples frentes: los partidos políticos, los ejércitos, las guerrillas, la Iglesia, las familias, los hombres, las mujeres, los estudiantes, como es el caso de la guerra declarada contra la educación liberal y su máxima concreción en 1876.

Para los radicales la política educativa era a la vez una política económica y no había justificación alguna para retardar un desarrollo que demandaban las quejas de alcaldes y gobernadores. El analfabetismo alcanzaba el 90 %, según el censo de 1870 de 563.000 niños que había en toda la nación solo 32.000 asistía a la escuela y de ellos la mayoría se concentraba en las zonas urbanas,¹¹ circunstancias que favorecían el proyecto reformista y le valieron el apoyo de la mayoría de los Radicales.

10. Experiencias, desarrollos y proyectos complementarios regionales empezaron a vivirse en los diferentes estados soberanos. Antioquia por ejemplo es el más notorio caso, tanto por la acción cumplida por su presidente don Pedro Justo Berrio y su sucesor, quienes crearon establecimientos escolares y de capacitación técnica en oficios como cerrajería, carpintería, herrería y telegrafía, oficio este al que se le avizoró la importancia modernista que implicaba y se instaló una escuela para mujeres para que, "igual en otras naciones europeas y norteamericanas", se dedicaran a ello.

11. Memoria al Congreso de Colombia, 1871, Bogotá, p. 37.

Los presidentes Salgar, Murillo Toro y Santiago Pérez expidieron sucesivas leyes que viabilizaban el proyecto, los congresistas radicales llegaron a aceptar incluso cargos administrativos en las escuelas, y en las regiones y localidades desarrollaban fuertes campañas para contrarrestar la oposición clerical.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública era un programa bastante completo al incluir la naturaleza de la enseñanza, su administración, financiación e inspección del currículo, los métodos de enseñanza para el aula de clase, y la libertad para que cada Estado Federal, en cumplimiento de su soberanía, organizara sus propias direcciones y escuelas públicas (Cfr. A. Helg, 1987). En él se legislaba la libertad de enseñanza buscando con ello un quintuplo objetivo que integra aspectos políticos, económicos y culturales. Primero: dar fin al poderío eclesiástico para ejercer el poder civil sobre la Iglesia. Segundo: contrarrestar el influjo social que esta tenía sobre el pueblo. Tercero: debilitarles el apoyo conservador. Cuarto: ampliar la instrucción primaria para preparar el camino del “progreso”. Quinto: ingresar los parámetros que la modernización requería. Se trató de una especie de integralidad del sistema educativo que propendía por hacerse moderno y por modernizar al niño mediante la enseñanza objetiva, la observación y la búsqueda de la representación del conocimiento a través de la percepción y la experiencia. El ciudadano formado en estos métodos y escuelas se caracterizaría por el desarrollo de todas facultades superiores imponiéndolas sobre las inferiores. En esta medida, el DOIP divide las escuelas en cinco tipos: primarias, primarias superiores, de niñas, normales nacionales y seccionales, casas de asilo pensadas para la guardería y educación de los hijos e hijas de las mujeres trabajadoras.¹²

El rechazo que se produjo frente al DOIP no estaba dirigido a la política educativa en sí, ni al decreto orgánico en su totalidad, sino específicamente a los artículos 1, 36 y 87, referentes a dar la dirección de la educación en manos del gobierno federal, la prohibición de intervenir oficialmente en la educación religiosa, y la obligatoriedad escolar para los niños de seis a catorce años, respectivamente. Este aspecto era mucho más peligroso en tanto que:

Destruída la autoridad paterna y desquiciadas por su base el orden y la santidad de la familia; viola la reforma liberal no solo la libertad de los padres de familia, sino la libertad que tienen todos los colombianos para enseñar, porque la concurrencia obligatoria a escuelas públicas, además, frustra el establecimiento de escuelas privadas e independientes. Forzar a los niños a ir a las escuelas públicas es un crimen patente contra las liber-

12. Para ampliación del tema véase: Óscar Saldarriaga V., “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, en revista *Memoria y Sociedad*, No. 9, vol. 5, Bogotá, Universidad Pontificia Javeriana, 2001.

tades individuales; el individuo es libre de tal manera, que es libre de ser ignorante y nadie puede forzarle a instruirse.¹³

Estos artículos eran, según los obispos y algunos aliados conservadores, anticonstitucional, porque la libertad consagrada de opinión rompía con el carácter de obligatoriedad. Según el artículo 36 del DOIP, el gobierno no intervendría en la educación religiosa, pero en las escuelas se tenían que distribuir las horas de tal manera que los alumnos tuviesen la posibilidad, si lo deseaban sus padres, de tomar la instrucción religiosa con sacerdotes o ministros del culto. Aunque quedaba garantizada la posibilidad de recibir dicha instrucción, no todos los miembros de la Iglesia católica recibieron con agrado el decreto y pese al apoyo que tuvo Salgar de su amigo, el arzobispo Vicente Arbeláez de Bogotá, en el Estado de Cundinamarca, desde el Estado de Antioquia y del Cauca, una férrea oposición culminó en lo que la historiografía ha llamado la guerra de las escuelas, la guerra civil de 1876.

La escisión interna del clero católico estaba en la forma como entendían los títulos XLVII y XLVIII del *Syllabus*, “Silabario de Errores” promulgado por el papa Pío IX (1864), según el cual la educación religiosa de la niñez era fundamental para la Iglesia, y la educación laica era fruto de una conspiración masónica para destruir el catolicismo. El obispo Carlos Bermúdez, a su regreso del Concilio Vaticano en Roma (1870), comenzó su guerra contra “las escuelas rojas”, más aún cuando se estaba delegando la instrucción oficial y popular a los alemanes considerados ateos.

Los debates sobre los perjuicios de la no obligatoriedad de la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales llevaron a un enfrentamiento epistolar, periodístico y bélico en el que se unieron los conservadores tradicionalistas con el clero, a quienes se llamaba “ignorantistas”, “ultramontanos”, “godos” y “fanatistas”. Por otro lado, a los liberales se los llamó “instruccionistas”. Los “ignorantistas” eran los grupos políticos que habían sido derrotados en las guerras de 1860 y 1865, conflictos que, además, habían dejado como consecuencia que el principal aliado de los conservadores, el clero católico, fuera debilitado tanto en sus rentas con la desamortización de bienes de manos muertas, como en sus posibilidades agitacionales con la “tuición de cultos”.¹⁴ Para los “Ignorantistas”, las doctrinas religiosas, la religión católica y la moral eran necesarias para resolver los problemas sociales que siempre

13. Pedro C. Verdugo, “Educación y política en el siglo XIX: los modelos laico-liberal y católico-conservador”, en *revista Historia de la Educación Colombiana*, Nos. 6-7, 2004, pp. 81-98.

14. Alonso Valencia Llano, *Estado soberano del Cauca. Federalismo y Regeneración*, Bogotá, Banco de la República, 1988, pp. 44-45.

habían inquietado a los hombres. El mantenimiento del *statu quo* debía apoyarse en la educación y la tradición ordenadas y dirigidas por el clero

Los miembros de esta Institución, se argumentaba, toman al niño en la cuna, le dan su nombre, lo dirigen en la infancia, lo aconsejan en la juventud, le consuelan en la vejez, le asisten en el lecho de la muerte, y su poder se extiende hasta más allá del sepulcro. Solo el clero puede salvarnos y nadie más puede salvarnos sino el clero (Verdugo, 2004: 79).

Es así que un liberal como José María Rojas Garrido no dudaba en calificar a los miembros del clero como “apátridas” y al clero mismo como “explotador”, decía: “No son ciudadanos de la nación sino soldados de Roma [...] son juglares de la ciencia misteriosa que usan el latín y ceremonias teatrales para disimular a las gentes explotando admirablemente, la ‘triste condición humana’ que lleva al hombre inculto a creer en lo maravilloso” (Guerrero, 2002: 20).

Por su parte, los “Instruccionistas” propendían por el respeto a la libertad religiosa con el criterio de bien utilidad común y el mecanismo de adhesión y movilización popular.¹⁵ En este aspecto, se apoyaron en la experiencia que se había logrado en el corto tiempo de la reforma de López en los años 50, cuando las sociedades democráticas, en las que se organizaban artesanos y gentes de diferente procedencia popular defendían la educación oficial. De esta manera el decreto encontró respaldo en estas sociedades e, igualmente, en la importante figura del arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez, quien pretendiendo evitar protestas civiles y del clero hábilmente negoció con el gobierno para que no se dejaran de dictar las clases de religión en las escuelas. Otros cinco obispos apoyaron el decreto con la condición de que se utilizaran textos religiosos en las escuelas y de que se vincularan sacerdotes a la enseñanza, pues con ello se demostraría que la educación laica no era “peligrosa” para los católicos” (Guerrero, 2002: 22).

Por el contrario los obispos de Medellín, Popayán y Pasto se unieron con los conservadores e hicieron completa resistencia al decreto.¹⁶ Propusieron un nuevo plan educativo que fue rechazado, organizaron nuevamente las sociedades católicas a las cuales asignaron la tarea de crear escuelas parroquiales, usaron la libertad de expresión y opinión para publicar hojas volantes y periódicos políticos y religiosos mediante

15. Véase Jane M. Loy, “Los ignorantistas y las escuelas: la oposición a la reforma educativa durante la Federación colombiana”, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 9, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1982; y Jane Rausch, *La educación durante el Federalismo*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1993.

16. Mejor coyuntura no se le pudo presentar al partido conservador, que aprovechando el descontento del clero y la movilización que había logrado, más la división interna que tenía el partido liberal, utilizó al clero católico en su favor aliándose a la protesta. Para ampliar el aspecto político de la contienda (Cfr. A. Valencia, 1988: 206).

los cuales ampliaban su radio de influencia. Organizaron una plataforma de ataques de acción y argumentación con la cual lograron la movilización bélica contra el “racionalismo absoluto” condenado en el Syllabus:

Los obispos de Antioquia, Medellín, Pasto y Popayán se opusieron con pasión a los acuerdos en torno a la enseñanza de la religión convenidos entre el gobierno radical y el máximo jerarca de la Iglesia colombiana, monseñor Vicente Arbeláez. Monseñor Manuel Canuto Restrepo, Obispo de Pasto desde 1872 produjo apasionadas pastorales, circulares y homilías contra el decreto de instrucción pública [...] ordenó decididamente a sus fieles desobedecer el decreto, incluso, si fuese necesario con la rebelión, y a sus sacerdotes los llamó a intervenir activamente en política, en la prensa y en las elecciones.¹⁷

Las provincias del sur mantuvieron su protesta frente a las “escuelas rojas” de donde se había “expulsado a Dios de las aulas”. Organizadas por el obispo Manuel Canuto Restrepo y Carlos Bermúdez, quienes se negaban a aceptar que la religión católica no se contemplara en el pènsun escolar. Los obispos, para justificar sus actuaciones y llevar a la población a su causa, hablaban en sus pùlpitos sobre “la tiranía docente” impartida por el presidente Santiago Pérez, a quien se le llamaba “dictador de la instrucción pública”.

Por estrategia, más que por coincidencia, los hechos se unieron con las elecciones de 1875 para presidente de los Estados Unidos de Colombia. Ello incrementó la división liberal entre independientes¹⁸ y radicales, estos últimos mejor conocidos como los “sapistas”, quienes manipularon las elecciones para elegir presidente a Aquileo Parra en oposición a Rafael Núñez, quien contaba con el apoyo de la mayoría de los votantes.

La coyuntura fue aprovechada por los conservadores, quienes, apoyados por el clero, comenzaron un proceso de reorganización política que tuvo como bandera la denuncia de que la Iglesia era nuevamente perseguida y que se impondría la educación atea controlada por los

17. Gloria M. Arango y Carlos Arboleda, “La constitución de Rionegro y el Syllabus como dos símbolos de nación y dos banderas de guerra”, en Luis Javier Ortiz, comp., *Ganarse el cielo defendiendo la religión: guerras civiles en Colombia 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, Sede Medellín, 2005, p. 122.
18. En general, los historiadores colombianos están de acuerdo con que el conflicto civil de 1876 fue el más violento del período federal que obedeció a los intentos de los conservadores por recuperar los espacios de poder perdidos en 1863, así como de aprovechar la división que se presentó entre los Radicales y la debilidad con que quedaron luego de la muerte de M. Murillo Toro en 1874. La dimisión de un grupo liberal que exigía cambios constitucionales para limitar el poder del Olimpo los llevó a conformar la facción de Independientes, los cuales se unieron en las elecciones de 1778 a conservadores como Rafael Núñez.

masones. Este tipo de dispositivo ideológico permitirá a la Iglesia y a los conservadores reorganizarse involucrando a las mujeres; ese grueso sector de población a la que generalmente dejaban por fuera de las contiendas políticas porque degradaba su razón de ser y su virtud como bello sexo. La radicalidad de los ataques llevó a que los conservadores se lanzaran a la guerra contando con los curas y obispos como principales agitadores quienes sostenían que la reforma educativa era “obra de la secta infernal de los francmasones y que el decreto orgánico implicaba no la educación obligatoria, sino la corrupción obligatoria” (Guerrero, 2002: 31).

No tuvo límites el Obispo de Popayán Carlos Bermúdez, quien declaraba: “Que el país se convierta en ruinas y escombros con tal que se levante sobre ella triunfante la bandera de la religión”. Tampoco los tuvo Manuel Canuto Restrepo, quien incitaba a los pastusos a rebelarse contra los liberales: “Defiendan sus cabezas y sus intereses, porque eran unos animales egoístas que solo madrugaban a sus fincas, a ver las vacas, las yeguas”. El mismo obispo describía a los liberales de este modo:

En la frente llevan escrito, como la bestia del Apocalipsis, nombres de odio y blasfemia, y todas sus obras son obras de inequidad. Esta especie de monstruo no habita sino entre las ruinas a las que llama Progreso: no calma su sed devoradora sino con el sudor y las lágrimas de los pueblos, y no se alimenta con otra substancia que con la sangre humana. Conocedlos bien (A. Valencia, 1988: 207).

Este sermón le costó calificativos como “musulmán”, “prelado guerrillero” y “trabuco”. Los agredidos argumentaron que Canuto era “el lobo más sanguinario dedicado ha vomitar lava inmundada llamada sentencia, pretendiendo fascinar la atención de su secta, los godo-fanático-revolucionarios” (Guerrero, 2002: 81-93). Buena parte del clero apoyado por los conservadores del sur efectuaron una campaña proselitista contra la educación laica, la libertad religiosa y de enseñanza que le valieron al sur y a los sureños aumentar un calificativo más a su accionar histórico: pastusos ultramontanos.

Instructores y directores de escuelas dieron informes regulares en los que denunciaban la oposición de los párrocos a la educación, sus amenazas de excomunión a niños, niñas y padres de familia, y las consecuentes y masivas retiradas de estudiantes de las aulas. La oposición se amplió cuando llegaron los profesores alemanes –tachados de protestantes– que el gobierno había traído para la instrucción en las escuelas normales. La actitud del clero en otros sitios de Colombia fue diferente, pues el presidente Parra se alió con el obispo Arbeláez de Bogotá y firmaron un acuerdo en que el gobierno federal ordenaba a los maestros convenir con los sacerdotes para la enseñanza de la religión en los cen-

tros educativos. Si algún sacerdote no quería, o no podía ir a la escuela, podía dar los textos para la instrucción; igualmente se garantizaba que los estudiantes podrían ir a los oficios en los días de fiesta religiosa. En el Cauca, en las ciudades de Popayán y Pasto, en cambio, la amenaza de Bermúdez se cumplió, pues inició su sangrienta guerra que duró dos años y que fue involucrando a los demás estados soberanos. Durante la guerra, los contingentes liberales se vieron reforzados con muchos profesores y estudiantes universitarios que, “consecuentes con sus principios abandonaron las armas de la intelectualidad” para engrosar las “trincheras guerreristas” (A. Valencia, 1988: 239).

La alianza entre mujeres y clérigos

Tanto el clero, como los conservadores y liberales, tenían claro el porqué de la guerra, el porqué de los periódicos y sus mordaces artículos, el para qué del lenguaje hiriente y denigrante de uno y otro. Resumamos: Para los conservadores la guerra se debía a los excesos de los radicales. El gobierno federal intervenía demasiado en las autonomías soberanas, amañaban las elecciones presidenciales cada año, violaban permanentemente los derechos y libertades proclamadas en la constitución federal, usurpaba funciones de los estados, malgastaba el erario público en proyectos irrealizables, en sostener una universidad central y unas normales que no beneficiarían a los estados soberanos. Finalmente, argumentaban que la protesta generalizada de obispos y gentes del pueblo frente al decreto orgánico de instrucción merecía una profunda modificación por ir contra el clero y la educación del pueblo.

En contraste, los liberales calificaban al conservatismo y al clero como agitadores de una “revolución contra la conciencia y la ciencia, contra la libertad civil y la enseñanza pública regulada y costeadada por el Estado”, lo cual iba en contra de la libertad personal de “adorar a Dios de acuerdo con sus convicciones”.¹⁹ Pero por qué las mujeres fueron a la guerra, o porque apoyaron incondicionalmente a los obispos, son preguntas que quizá no podamos responder en estos párrafos. Lo cierto es que la organización y participación de las mujeres en este conflicto bélico a favor de los llamados “ignorantistas” es importante como fenómeno que nos ayuda a entender la polivalencia y polifonía del contexto en que estas vivían.

Por otra parte, no es posible separar dos esferas de la vida femenina: la cotidiana y su ruptura con un conflicto bélico, hecho que inserta a las mujeres en la política, en la ideología y en los proyectos nacionales,

19. Luis Javier Ortiz, “Los radicales y la guerra civil de 1876-1877”, en Rubén Sierra Mejía, edit., *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006, p. 221.

y la íntima, que nos introduce en lo ontológico del ser mujer decimonónica del que hablamos en el capítulo 2. Si buena parte del tiempo, la prensa, las instituciones oficiales y privadas, las escuelas republicanas, la Iglesia, se propusieron hacer de la mujer el ángel del hogar, el bello sexo, el ser regenerador, reafirmando su naturaleza como madre, esposa y hermana, es posible pensar en la eficacia del discurso y de sus representaciones cuando vemos que sus actuaciones de grupo se dirigen a la defensa de ellas. Según Anthony Giddens los individuos que están habituados a la codependencia y a “encontrar su identidad a través de las acciones o necesidades de los demás” su yo queda sumergido en el otro y ello se convierte en su seguridad ontológica.²⁰

Es claro que un proyecto de educación pública que incluyera la creación de escuelas normales para las mujeres no iba a ser rechazado por ellas. El hecho mismo de que en los sitios donde se pusieron en funcionamiento ingresaron a realizar estudios niñas y señoritas es síntoma de asentimiento a la posibilidad de educarse. Si bien no podemos aseverar que el conocimiento del proyecto se hubiera generalizado, si es posible hablar de una socialización que llegaba a un grueso de población por la vía de la prensa, los diarios, el vecindario, el púlpito y el confesionario. Son precisamente estos dos últimos recursos, púlpito y confesionario, elementos fundamentales para la consolidación de una opinión femenina y el punto de partida de su organización para participar en los sucesos del año 1876-1877.

No fue cuestión de fanatismo ni de seguimiento ciego a los obispos o sus esposos godos lo que movilizó a las mujeres. Fue la asunción de su rol, es decir, la concepción de su ser mujer, la que las llevó a la determinación de ser marchantes, vociferantes, proveedoras y organizadoras de estrategias en un conflicto social que a todas luces haría que su rol como “ángeles del hogar”, y madres moralizantes fuera más arduo al tener que enfrentarse a una instrucción opuesta a la educación y cultura doméstica que ellas impartían según su capital moral y cultural.

Al presentárseles el proyecto de instrucción y educación radical como contrario a los cánones tradicionales, ante el etiquetamiento del denigrante rol del ejercicio docente alemán como el peligro de perversión de sus hijos e hijas, al condenarse a las escuelas liberales como espacios corruptores, no podían menos las mujeres que unirse a la defensa de sus custodios, sus hijos e hijas, y de sí mismas. Es precisamente en este sentido que hablamos de la ambivalencia no contradictoria. Por

20. Anthony Giddens, *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra, 1998. “Una persona codependiente es alguien que, para reforzar cierto sentido de seguridad ontológica, necesita otro individuo o conjunto de individuos para definir qué es lo que él o ella desean. El o ella no pueden sentir confianza sin dedicarse a las necesidades de los demás”, p. 87.

supuesto que otros factores coadyuvaban a que ese su imaginario fuera más vulnerado. El temor mismo a ser excomulgadas, por ejemplo, fue un factor intimidante en una sociedad con estructuras mentales del viejo régimen pero con el eclecticismo modernista en que se debatían las instituciones como las personas.

En una coyuntura en la que se proponían, no nuevas sino otras, formas, métodos y contenidos para la educación y la instrucción de las niñas, los niños, la juventud y sociedad en general, la respuesta de los obispos bajo inspiración del papa Pío IX fue la celebración del Primer Concilio Provincial en 1868 y el segundo en 1873. El desarrollo de este segundo concilio evidenció la división que existía entre los miembros del clero colombiano ante las posiciones internas de la política de separación de poderes, como ante las declaratorias del Concilio Vaticano que fijaban una “eclesiología de la sociedad perfecta en la que predominaba una concepción de la Iglesia como sociedad superior aunque desigual y jerárquica” y que constituía un fundamentalismo que prohibía confiar la enseñanza a “hombres agitados por todo viento de doctrina” (G. Arango y C. Arboleda, 2005: 117).

Con el uso de esta ortodoxia y de los recursos de movilización no se atajó el avance de las normales para varones y señoritas, aunque sí el aumento de niñas y niños en las escuelas de instrucción popular. Lo más significativo es el enfrentamiento del Estado con la Iglesia, dos poderes / dos instituciones / dos imaginarios de Estado nación que pusieron a la gente toda, al pueblo en una encrucijada en la cual no tenían mayores posibilidades de participar sin tomar partido por uno u otro.²¹ Pero sobre todo si tenemos en cuenta el carácter federal de los nueve estados colombianos, entendemos la fragmentación “nacional” y el enfrentamiento de unos pueblos tradicionales amarrados aún al poder de algún cacique liberal o conservador,²² o al poder del párroco y

21. En el artículo “Algunas consideraciones globales sobre modernidad y modernización” de análisis sobre el periodo 1850-1880, J. O. Melo dice que la reforma liberal fracasó porque no se valoró suficientemente el peso de la Iglesia en el control social. En: Fernando Vivescas y F. Giraldo, comps., *Colombia: el despertar de la modernidad*, Santafé de Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1991.

22. Los aspectos que garantizaban la unión federal eran acuerdos muy generales al punto que podemos señalar con acierto que realmente la unión estaba dada en la autonomía constitucional de cada Estado en materia de cultos, opinión, políticas internas en los diferentes ramos. Así tenemos el siguiente mapa: el Estado de Cundinamarca fluctuaba entre liberales moderados y conservadores; el Estado de Antioquia era conservador y católico. El Estado del Cauca era liberal radical militarista; en el Estado de Boyacá, aunque hay un dominio político liberal, las bases sociales estaban muy perneadas por el catolicismo; el Estado de Panamá era liberal, así como el Estado del Magdalena; el Estado del Tolima era conservador; el Estado de Santander era liberal radical civilista; el Estado de Bolívar era liberal militarista; cada uno de estos estados tenía en su interior diferentes posturas locales.

su confesionario, con toda la estructura y capacidad de movilización, que utilizó recursos extremos, como un autor lo describe:

Excomulgaron a padres católicos que enviaban a sus hijos a las escuelas públicas; prohibieron a los estudiantes de las escuelas normales participar en las procesiones de Semana Santa; clamaban a Dios enviar epidemias, pestes y enfermedades para los alumnos con padres de tendencia liberal; se excomulgó a profesores liberales y hasta las criadas que atendían a los niños, maestros y escuelas liberales; se rehusaban brindar los sacramentos y los auxilios espirituales, incluyendo a médicos y enfermeras que atendieran a los maestros de las escuelas liberales; excomulgaron pueblos enteros como el de Santander de Quilichao; ordenaron cerrar iglesias parroquiales, abandonando temporalmente el oficio sacerdotal; prohibieron incluso el entierro de los cadáveres liberales, etc. En una homilía un cura de Popayán aseguró que Dios le había revelado que los alumnos de la Escuela Normal serían atacados por la viruela; no faltaron las personas que al día siguiente concurrieron a la escuela para ver si ya en los niños aparecían los síntomas de la terrible enfermedad [...] (P. Verdugo, 2004: 81-98).

El enfrentamiento de poderes llevó a cada uno al abuso de los medios modernos²³ de sociabilidad y socialización con que se contaba a mediados de siglo XIX: las asociaciones y la prensa.²⁴ Y también la inclusión masiva de las mujeres en ellas. Desde que se promulgó la Constitución de 1863, el proyecto liberal hizo más uso estratégico de la prensa para comunicar y socializar sus ideas de Estado, de nación y de sociedad. Sus proyectos económicos y culturales fueron socializados a través de periódicos, diarios, gacetas, panfletos y hojas sueltas, que pudieron ser publicados aprovechando la importación de imprentas llegadas después de la aplicación de leyes de libertad de prensa y expresión propias del régimen liberal. Por supuesto, también fueron usados esos recursos por los grupos oponentes y por la Iglesia católica. Esto permitió el surgimiento de un público lector a partir de las sociedades de diverso tipo, que desde las esferas públicas buscaron aumentar los espacios de opinión mediante la instrucción en lectura y escritura básicas, que se ampliaron con el crecimiento del sistema educativo.²⁵ Los impresos, sin embargo, llegaron también a amplios sectores analfabetos de la población, mediante las lecturas públicas de los periódicos e

23. La categorización de “modernos” que se usa aquí hace referencia solamente a que son adscripciones voluntarias de diverso tipo de gentes aunque con un mismo tipo de intereses que se ponen en opinión y debate.

24. Para una ampliación de este tema puede consultarse: Eduardo Posada Carbó, “¿Libertad, Libertinaje, Tiranía? La prensa bajo el Olimpo radical en Colombia, 1863-1885”, en Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia, en <<http://hdl.handle.net/10245/997>>.

25. Alonso Valencia Llano, *Las luchas sociales y políticas del periodismo en el Estado soberano del Cauca*, Colección de Autores Vallecaucanos, Cali, Gobernación del Valle del Cauca, 1994.

impresos desde púlpitos, circos de gallos, plazas públicas, tiendas y lugares de expendio de licores.

Entre 1870, con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública y hasta el estallido de la guerra de 1876, aumentó significativamente la creación de periódicos y asociaciones con claros objetivos de formación de redes de apoyo que cumplieran una “función legitimadora” de los proyectos de sus fundadores. Así, según Alonso Valencia, al interior de los estados soberanos surgieron nuevamente “[...] organismos políticos prepartidistas. [...] tales como las Sociedades Democráticas, las de Salud Pública y las eleccionarias, en cuyo interior se libró la lucha entre facciones liberales”, esto las convirtió en instituciones muy importantes puesto que eran en realidad los “mecanismo de mediación entre los gamonales y las masas, [...]” (A. Valencia, 1988: 59-60). Las sociedades católicas, sociedades del Sagrado Corazón, y las sociedades juveniles denominadas Juventud Católica, se organizaron en apoyo de la Iglesia o del partido conservador. La disyuntiva que acabamos de usar obedece a que no todos sus miembros eran conservadores de filiación partidista, sino que albergaron en sus círculos a hombres, mujeres y jóvenes liberales que no apoyaban el proyecto de educación laica, tal como lo expresó la Sociedad Católica de Artesanos de Popayán:

En conclusión repetimos: somos liberales en el sentido que dejamos indicado; pero como primero somos católicos y vosotros queréis también llevar aquel nombre, NOS BASTA EL NOMBRE DE CATÓLICOS y no queremos otro. En uso de nuestra libertad y de nuestro derecho constitucional hemos formado la Sociedad Católica y no cejaremos en nuestro propósito aunque debamos encontrar la muerte en nuestro camino. Solo tememos al que puedan matar el alma, no a los que fusilan el cuerpo; reunidos y quietos esperamos vuestros tiros, no nos defenderemos.²⁶

Antioquia y Cauca fueron los dos estados en los que se centró la guerra contra el proyecto educativo de los radicales. Antioquia por tener unas tradiciones históricas muy ligadas al partido conservador y unas tradiciones culturales muy católicas. Y el Cauca, por ser un territorio muy extenso, y fragmentado ideológica y culturalmente: el sur conservador y católico y el centro y el norte con tendencias liberales moderadas y draconianas. Decía el Presidente del Cauca en su informe de 1869: “Hay en todo el territorio del Estado 106.694 niños y jóvenes de ambos sexos, en actitud de recibir educación, de los cuales han concurrido a los establecimientos de enseñanza primaria i secundaria, poco más de 10.700, que equivalen más o menos al 10 %”,²⁷ porcentaje que,

26. G. Arango, “Estado soberano del Cauca: asociaciones católicas, sociabilidades, conflictos y discursos político-religiosos”, en L. Ortiz, 2005, p. 331.

27. Citado por A. Valencia, *Empresarios y políticos en el Estado soberano del Cauca, 1860-1895*, Cali, Universidad del Valle / Banco de la República, 1993, p. 32.

quizá haya aumentado, ya que según el censo de 1870 el Cauca tenía 435.078 habitantes, de los cuales 123.830 eran infantes sin oficio, clasificación que no indica su escolarización.

Este Estado apoyó el establecimiento del decreto nacional sobre educación en 1871, hecho que animó la ofensiva de los conservadores y el clero caucanos, que desplegaron una dura labor incentivando y fundando asociaciones, escuelas y colegios –que a la vez fundaban su órgano difusor–. La “bandera de lucha” de los conservadores, como establece Alonso Valencia:

[...] no podía ser más claro: si los liberales decían ¡Guerra al altar! [...]. “Pues a defender al altar; Ninguna causa más justa, ninguna más santa, ninguna más digna de los esfuerzos y sacrificios del ser racional libre: es la causa a un tiempo, de Dios y del hombre” (A. Valencia, 1993: 32).

La causa de Dios en el momento era la lucha contra la educación atea y las organizaciones de base del conservatismo deberían prepararse para enfrentarla bajo la dirección del partido. La mejor manera de llevar adelante la “resistencia legal” era fundando escuelas donde se diera instrucción religiosa, y las Sociedades Católicas, las de Beneficencia y caridad de ambos sexos y las de padres de familia que habían comenzado a fundarse estaban llamadas a ser los “centros en que ha de concertarse ese plan salvador” (A. Valencia, 1988: 221).

Según Gloria Mercedes Arango, entre 1875 y 1876 las sociedades católicas caucanas tenían 2.708 socios activos que se concentraban en pequeñas parroquias de Popayán, el Valle del Cauca y Nariño,²⁸ (2005: 351). Los brazos de la guerra se extendieron en ciudades, pueblos y caseríos, con lo que las escuelas en el Cauca “quedaron casi desiertas” mientras sus calles y plazas se llenaban con plegarias, procesiones y estatuas de la Virgen de Lourdes.

Antioquia, un estado pequeño de tan solo tres provincias, contaba en 1870 con 365.974 habitantes cuya vida diaria estaba muy regida por la religión, como nos detalla Patricia Londoño al decir que “[...] llegó a ser un referente cultural común que relegaba a un segundo plano las diferencias sociales y unificó expectativas y creencias”.²⁹ Según esta historiadora:

Entre 1850 y 1930 se conformaron en Antioquia por lo menos 298 asociaciones devotas. [...] Dieciocho eran exclusivamente masculinas, once solo para mujeres y otras once estaban abiertas para ambos sexos. [...] Las mujeres se unían en la Cofradía de Nuestra señora de los dolores, la Corte de María, la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, la Asociación de

28. Los periódicos *La Juventud Católica* y *Los Principios*, de Cali, y *La Semana Religiosa*, de Popayán, fueron los de mayor duración y circulación.

29. Patricia Londoño Vega, *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 31.

Hijas de María, la Asociación de Madres Católicas, la Confraternidad de la Doctrina Cristiana, la Obra de los Tabernáculos o la Iglesia de los Pobres y la Liga de las Damas Católicas” además de tener acceso a otras nueve confraternidades (P. Londoño, 2004: 111-112).

El DOIP en Antioquia fue rechazado totalmente y en uso de su soberanía se aprobó en 1871 un Decreto de Instrucción Primaria del Estado (DOEA), católico y conservador, en el que se consignaban como asignaturas oficiales y obligatorias la religión y la moral. Según el censo de 1872, había en todo el Estado antioqueño 280 escuelas primarias públicas con un total de 16.987 estudiantes que aumentaron considerablemente en el corto lapso de seis años, puesto que para 1876 ya se contabilizaban 18.887 en 409 escuelas primarias públicas.³⁰ Si bien en lo avanzado del siglo XIX, Antioquia había demostrado gran interés en la educación pública, las escuelas para niñas pobres aumentaron gracias a las asociaciones católicas y del Sagrado Corazón que con fondos propios instalaban escuelas para que las niñas no asistieran a las oficiales donde se supuestamente se corrompían con la educación masónica de los radicales.

El pénsum que seguían contenía clases “[...] de doctrina cristiana, historia sagradas, lectura y escritura, además capacitaban a las niñas para trabajos artesanales como tejidos, costura, bordados, alfombras, canastas tejidas para alpargatas y sombreros de jipijapa”³¹ (G. Arango, 2005: 341) De igual manera en Antioquia el proyecto de las escuelas normales femeninas se concretó en las dos vías. Por una, la escuela normal sostenida por el Estado de la unión dirigida por “[...] el alemán protestante Gothold Weiss, y la segunda costeadada por el Estado a cargo de los católicos alemanes Christian Siegert y Gustavo Bothe”. La moralidad, el orden y el trabajo eran los tres pilares sobre los que el Estado de Antioquia fundamentó su constitución y los proyectos sociales, económicos, pero en especial el educacional, que pasaba a ser, según lo denomina Juan Carlos Jurado, el “crisol” del orden político y social jerárquico, quien nos explica a la vez la respuesta de la sociedad antioqueña y de sus mujeres en la guerra contra las escuelas públicas fomentadas por el Estado de la Unión.

La Sociedad, uno de los principales semanarios conservadores antioqueños, fue el principal dispositivo de las ideas de moralidad, orden y trabajo junto a los retiros, ejercicios espirituales y catequesis que las mujeres antioqueñas dirigían en las Doctrinas, una especie de

30. Juan Carlos Jurado, “Ganarse el cielo defendiendo la religión. Motivaciones en la guerra civil de 1851”, en Luis Ortiz, 2005, p. 264.

31. Se trataba como hemos dicho en otros apartes de este trabajo de un pénsum para la afianzar la cultura doméstica y para que la mujer pobre, si llegase a quedar sola o viuda, tuviera una labor manual con que sostenerse y/o mantener a la familia.

trabajo organizacional de las sociedades del Sagrado Corazón. De esta forma, las antioqueñas trabajaban desde las bases sociales más populares, apoyadas a salir a la escena política por el obispo de Medellín, José Joaquín Isaza, y del de Antioquia, Joaquín Guillermo González, con sus visitas y cartas pastorales a todos los pueblos y zonas rurales.

Entre 1874 y 1876 se habían establecido treinta y un doctrinas “... para enseñar el Catolicismo y se adoctrinaron 1963 niños y niñas de las parroquias”, también en Cali y Buga, las mujeres socias del Sagrado Corazón informaban en el periódico *La Semana Religiosa* sobre sus ejercicios espirituales que duraban generalmente 10 días y en los cuales hacían lo posible para corregir los “escándalos” en que vivían muchas mujeres pobres que asistían a los ejercicios. Generalmente se consideraba escándalos a madres solteras, a mujeres que vivían en libre unión con sus parejas, o en matrimonios civiles; así lo confirmaban los retiros que se hacían en la Iglesia La Merced de Cali.³²

Para mostrar a las mujeres en el contexto de la guerra contra las escuelas rojas, es necesario establecer dos posibilidades que ayudan a explicar por qué se vincularon y organizaron políticamente. Primero, señalar su carácter voluntario en contraste de la mayoría de los “hombres reclutados a la fuerza”, como lo señala Ana Patricia Ángel, para quien las actuaciones de las mujeres en las guerras “se encontraban a tono con los sentimientos y prácticas político-religiosas de la época, por lo que sus actitudes frente a la guerra fueron asumidas por aquellas como una responsabilidad propia. No se trataba, pues, de sujetos incapaces y sin iniciativa propia”.³³ Segundo, señalar que la idea de una utilización que de ellas hicieron los párrocos, obispos y esposos, que las insertaban coyuntural y momentáneamente a redes, asociaciones y clubes de tinte político-religioso-conservador³⁴ es una continuación de la explicación patriarcalista de la historia, una reducción y minimización del ser mujer en el siglo XIX.³⁵ Como ya hemos establecido, si el ángel del hogar es la salvación de la familia, de la sociedad, de la nación, es

32. “En el mes de mayo último tuvieron lugar, en el convento de la Merced, unos ejercicios espirituales por diez días, asistieron a ellos más de cien mujeres y de ellas fueron sostenidas por la Asociación el número de sesenta, dándole alimentos y a muchos vestidos [...] El resultado moralizador de esta práctica religiosa tan prolongada, fueron cinco matrimonios de mujeres que vivían en unión libre” (Cfr. G. Arango, 2005: 343).

33. Ana P. Ángel, “Actores y formas de participación en la guerra vistos a través de la literatura”, en L. Ortiz, 2005, p. 447.

34. Véase p. e. Aída Martínez Carreño, “Mujeres en pie de guerra”, en Gonzalo Sánchez y Mario Aguilera, eds., *Memoria de un país en guerra*, Bogotá, Unijus / Iepri / Planeta, 2001; y C. Jaramillo, 1995.

35. Pero, un hecho innegable, y así lo han mostrado excelentes investigaciones, es que desde 1870, en Medellín y otras poblaciones antioqueñas, Pasto, Popayán, Túquerres, Ipiales, y muchas otras poblaciones caucanas, una triangulación de intereses entre Clero-Partido Conservador-Mujeres puso al país en guerra contra el proyecto educativo del Estado de la unión, y con ello se vino abajo el proyecto más ambicioso del siglo XIX en materia de

lógico que la mujer –ángel del hogar– responda desde sus roles interiorizados, desde su sentir, desde lo que interna e íntimamente entiende y comprende como realización de mujer.

Así desde su locus de enunciación y actuación de bases religiosas, las mujeres serán activas de palabra y obra en las sociedades católicas, las asociaciones de voluntarias, organización de procesiones, organización de canales de apoyo financiero, entre otros, independientemente del ejército o guerrilla en la participan los hombres de la casa. Efectivamente es más notoria la participación de las mujeres que estuvieron del lado conservador, por la alianza del partido con la Iglesia, por la unión de esfuerzos financieros y porque quizá la mayoría de los soldados de sus filas lo hacía en organización partidaria y en apoyo de la fe, hecho que visibiliza mucho más a las asociaciones católicas. Quizá las mujeres de familias liberales que se organizaron en la guerra del 76 tuvieron menos visibilidad por que aun siendo católicas no se adscribían a dichas asociaciones y actuaban con menor apoyo de la congénere y total desaprobación de las autoridades morales de sus pueblos.³⁶

Podríamos afirmar que el grueso de la población femenina en cualquiera de nuestras regiones y países se consideraba y se confesaba católico, independientemente de su posible filiación partidista. Esta profesión de fe nos permite verlas en una red geográfica, o mejor en una red geopolítica, que ellas mismas anudan desde la familia, el barrio, la iglesia hasta lograr penetrar en espacios más amplios de veredas, ciudades y poblaciones vecinas de nivel local, regional y nacional. De esta manera, el bello sexo en uso de su rol social, cultural y político podía inmiscuirse directamente en un proyecto político como lo es el establecimiento de la educación y la moral laica:

Preciso es confesar, sin embargo, que hoy tengo mi conciencia tranquila por haber hecho cuanto era posible en la senda de mi deber, poco es el bien que he participado en los varios asuntos que han estado bajo mi dirección, porque apenas principado el actual periodo se hizo sentir en todo el Estado con un rigor desconocido hasta entonces entre nosotros, ese terrible castigo del Cielo que se llama la guerra, guerra civil que llevó el luto a las familias, la miseria a los hogares, el desaliento y la postración a todos los espíritus.³⁷

ampliación de la educación pública y en lo que nos concierne el proyecto de instrucción y profesionalización femenina.

36. El estudio de la manipulación de la conciencia femenina y su participación en las guerras decimonónicas es un asunto muy interesante que escapa a este escrito y que vale la pena seguir indagando en futuras trabajos.
37. Citado por Gloria Mercedes Arango, "Las mujeres, la política y la guerra vistas a través de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, Antioquia, 1870-1885", en L. Ortiz, comp., 2005, p. 358.

Siguiendo a Gloria Mercedes Arango, la participación de las mujeres en la guerra estuvo alineada políticamente con la Iglesia y con el partido conservador y se “sumían en las pasiones partidistas al lado de sus esposos” y materializaban su pasión de muchas formas, pero en especial en el ejercicio de la caridad en medio de lo bélico: cuidando enfermos, acopiando vestidos, alimentos y medicinas, preparando personalmente hilos y telas, confeccionando camisas y uniformes, informándose de la situación política de la ciudad y del campo para ayudar a organizar estrategias, asumiendo la protección de otras familias mediante auxilios en dinero, ropa y alimentación (G. Arango, 2005: 361).

Sin embargo de que predominaban estas participaciones del orden de la caridad, actitudes más beligerantes desde el punto de vista político podían observarse. Por ejemplo, en Cali, ante la llegada en 1875 del maestro alemán que regentaría la Normal de Educandas de Popayán y después de haberle dado los liberales la bienvenida, se organizaron en la noche hombres y mujeres que desde la calle gritaban “¡Abajo la Normal!”, “¡Muera el Radthla!”, “¡Viva el catolicismo!”, “¡Muera! ¡Muera el masón!”, alentados, según se decía, por Fray Damián González y el conservador Federico Correo González, quien dirigía un colegio para niños.³⁸ Según las memorias de Juan de Dios Uribe, al organizarse los liberales “Sobre el campo no quedaron sino amigos de las escuelas, y toda la noche los grupos liberales recorrieron la ciudad vitoreando al gran Partido, a la Ley y a la Ciencia”.

Durante todo el año 1876 hubo movimiento de las sociedades católicas en las ciudades centrales de Popayán encabezadas por mujeres que “recorrían las calles más públicas de las poblaciones a los gritos de “¡Santo Dios!” dados por los clérigos, y que repetía la multitud en tono acompasado y uniforme. Había en Popayán reuniones de más de 7.000 personas que hacían peregrinajes a los pueblos vecinos, o que de allí venían al centro [...]” (J. Uribe, 1913: s.p.).

Otro suceso interesante liderado por mujeres fue el ocurrido en Popayán con la noticia del apresamiento del clérigo Bisot:

Seguramente aleccionadas por sus maridos y por el Obispo, todas las señoras conservadoras de Popayán salieron a libertar al padre Bisot, apenas supieron la nueva de la prisión. Colmenas de mujeres invadieron la calle de San Francisco en su mayor extensión y se derramaron por las plazuelas y las plazas. Al rededor del cuartel iban y venían en vertiginosos remolinos. Algunos estudiantes de la Escuela Normal y otros del Colegio Mayor, unidos a los soldados, apaciguaban los grupos y formaban cordo-

38. Juan de Dios Uribe, “Hombres y cosas de mi tiempo. Situaciones (primer cuaderno), en *Sobre el yunque*, t. II, Bogotá, Imp. de La Tribuna, 1913. Publicación digital, Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/credencial/enero1990/enero1.htm>>. Búsqueda del 21 enero de 2009.

nes preventivos para el caso de una invasión de hombres. [...] Las horas pasaban y con ellas aumentaba la ira y el arrojo de las revoltosas. [...] Era la señora de Chaux una especie de Jefe y por cierto de las más arrojadas e irascibles que puedan encontrarse. Detrás de ella iban las demás, sin miramientos de ninguna especie. No era suficiente para hacerlas entrar en razón la presencia de los maridos, de los padres, de los amantes; cualquiera intimación, cualquier consejo, las alentaba más (J. Uribe, 1913: s.p.).

Pidieron las señoras hablar con el presidente del Cauca, César Conto, quien recibió una comisión que decía a coro:

Venimos a pedirle que suelten al santo padre Bisot. ¡A que lo suelte! ¡a que lo suelte! [...] –Pero, señoras [...] –¡Lo suelta, seguían todas a un tiempo, o quedamos prisioneras de usted! –¡Pero, señoras! –Y no nos iremos jamás! continuaban a una voz. –Es que [...] –Nos quedaremos aquí toda la vida, sí, sí, sí, que nos quedaremos– [...] (J. Uribe, 1913: s.p.).

También recibió Conto a una comisión del Obispo y estudiantes seminaristas, mientras que Bisot iba escoltado al puerto de Buenaventura rumbo a su patria. La humillación de las señoras conservadoras fue inmensa al darse cuenta de que las opíparas comidas que mandaban al prisionero y que se recibían en el cuartel eran solamente aprovechadas por los soldados.

En los preparativos de la guerra, los ejércitos caucano y antioqueño se reunieron en Cali. Entonces,

el pueblo los seguía en grupos numerosos por las calles de la ciudad mujeres, especialmente, que se desvivían por servirles de algo. Una cuadra arriba de La Merced oí, que al pasar los soldados, una negra, en un raptó de entusiasmo, e dirigiéndose a sus compañeras: “¡Como nos llevarán, les serviríamos aunque fuera de voluntarias!” y daban gritos a una voz al Partido Liberal y mueras a los conservadores.

Ya en el campo de batalla, la travesía de la guerra continuó y caleños y caleñas salieron al pueblo de San Pedro en defensa de los liberales y las escuelas: “La noche nos cogió cerca del río Cauca, y en plena oscuridad comenzamos a atravesar las densas selvas de la otra banda. De cuando en cuando encontrábamos viajeros o mujeres que como nosotros se dirigían al campo de batalla” (J. Uribe, 1913: s.p.).

Como en Pasto y Popayán, en Boyacá y en menor medida en las regiones de la costa, también los obispos y clérigos infundían un ambiente de terror a los católicos y en especial a las mujeres, con argumentos que generalizaban el supuesto caos en que incurría la nación y el mundo y que llevaban a extremos como “el error contra la verdad, el desenfreno contra la moral, el crimen descarado contra la virtud tímida, el materialismo más absurdo contra el catolicismo, el interés más brutal

contra el honor i la conciencia. La lógica contra la Iglesia i el diablo contra Dios”.³⁹

José Romero, obispo de Santa Marta, argumentaba desde el púlpito que la educación de los radicales, así como los maestros de estas escuelas, manipulaban y degradaban “las dos raíces de la sociedad, las mujeres y los jóvenes: empapándolos con su veneno para que lo trasmitan de una a otra generación”. La guerra de Romero contra las escuelas no la hacía porque eran “fuente de corrupción y embrutecimiento”, sino porque eran la “escuela de la demagogia, la escuela del error, de la impropiedad, del materialismo, del sensualismo, del liberalismo, de esa peste perniciosa que lleva consigo el contagio de todos los errores, como lo dijo el vicario de Cristo, el ilustre Pío IX”.⁴⁰ La principal estrategia de guerra, adoctrinamiento y reclutamiento para la causa de los conservadores y católicos, fueron dispositivos ideológicos como los mensajes de los párrocos y obispos desde el púlpito, la plaza y escritos, a los que sumaban presión espiritual de la amenaza del castigo divino.

Un maestro caucano enviaba un informe a la Dirección de Instrucción Pública en el cual decía: “Me parece, señor, que para gente como esta, la amenaza es suficiente y en obediencia a la autoridad ya mencionada, han retirado a sus hijos de este establecimiento, aunque estén convencidos en sus propias mentes de su inocencia”.⁴¹ ¿A qué se refería el maestro cuando decía “gentes como estas”?; lo más probable es que sean gentes de pequeñas parroquias, analfabetas, subalternas y por tanto sujetos a terratenientes y patronos, y en ese sentido temerosas de la autoridad del clero y la ruptura, no tanto de la tradición religiosa, sino de la tradición de su terrazgo o parcela.

Los radicales explicaban en sus órganos difusores que la oposición venía de este tipo de “gentes” que en su rusticidad e ignorancia –los unos como subordinados (trabajadores del campo, mujeres, dependientes) y los otros como jefes políticos (caciques y gamonales)– no alcanzaban a comprender el beneficio del proyecto:

El cabildo de Casanare está compuesto por hombres rústicos e ignorantes que no pueden comprender el beneficio más inmediato que cualquier rama de un buen servicio público les pueda dar, y consideran como un martirio, como una mala estrella, como una predestinación fatal, el arte de aprender a leer y a escribir. ¿Qué clase de protección será dada a la educación primaria por esta clase de hombres? (J. Loy, 1982: 8).

39. María Victoria Dotor, *La instrucción pública en el Estado soberano de Boyacá, 1870-1876*, Boyacá, Ministerio de Cultura, 2002, p. 76.

40. Margarita Arias Mejía, “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”, en L. Ortiz, 2005, p. 279.

41. Jane M. Loy, “Los ignorantistas y las escuelas. La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana”, No. 9, Bogotá, 1982, p. 5.

La efectividad de discursos como el religioso pesaba mucho sobre el imaginario de las mujeres decimonónicas, la mayoría de ellas con bajo o con ningún nivel de escolaridad, y mucho menos sin herramientas político ideológicas que les permitiera pensar el proyecto educativo radical. Según el censo de 1872, había 561.893 mujeres que hacían parte de la población económicamente activa. Se ocupaban en oficios de agricultura, artesanía, minería, y administración doméstica, especialmente.

Como se ve, el grueso de la población femenina estaba ocupada en la casa, el campo y la artesanía, oficios que fácilmente podían combinarse, pero al mismo tiempo coexistían con el analfabetismo. Ahora bien, teniendo en cuenta que durante el quinquenio 1870-1875, el número de establecimientos escolares para niños y niñas aumentó considerablemente,⁴² según se puede colegir de los diferentes informes enviados a la dirección de instrucción desde los estados soberanos, podríamos decir que dicho nivel estaba superándose.

Por ejemplo, en 1876 –año en que empieza la guerra contra las escuelas– en los Estados Unidos de Colombia había 2.951.323 personas de las cuales 70.818 eran alumnos del sistema escolar. Es decir que solo el 2,39 % de la población accedía a la educación oficial. De este total, las alumnas eran 21.411 frente a 49.407 alumnos, es decir el 30,23 % de los escolares en 1876 eran mujeres. Los estados soberanos con mayor número de alumnas eran Cundinamarca (5.578), Antioquia (4.866) y Santander (3.755) con 104, 52 y 89 escuelas de mujeres respectivamente.

Con una educación fincada en la función “doméstica” y “moralizante” de las mujeres, y una instrucción basada en planes de estudio escolares de orientación utilitaria a su sexo, las escuelas anexas que se crearon junto con las normales de institutoras seguían un proceso de instrucción para las niñas que solo ofrecía capacitación para “llevar la casa”, “ser una buena esposa” y ser una “buena madre”, ideales a los que posiblemente una buena porción de mujeres aspiraba, por estar formadas en el ideal femenino mariano. Por lo tanto, uno de los factores que llevaron a que las mujeres fueran tan activas en este conflicto, fue la participación de los estudiantes en la guerra en el bando liberal como en el conservador.

Podemos pensar que muchas madres y novias al saber del enrolamiento voluntario de sus hijos, prometidos o novios, a una u otra causa, las motivara a enrolarse en ellas, y con mayor ahínco en las sociedades católicas como promotoras de una educación dirigida por el clero, que garantizara la formación moral y religiosa de sus hijos e hijas, en las filas soldadescas acompañando a sus hijos –la mayoría estudiantes y seminaristas–, y en comités femeninos de apoyo logístico consiguiendo y

42. Para J. M. Loy, el gobierno federalista de los Estados Unidos de Colombia (1863-1886) es la edad de oro de la educación primaria, aunque luego de la guerra de 1876-77, declinó el avance, así mismo el DOIP se convirtió en “letra muerta”. Véase J. Loy, 1982.

financiando la compra de armas, balas, ropa y comida para los batallones liderados por los clérigos y los conservadores.

Según los informes que llegaban a la Dirección de Instrucción las mujeres y los “rústicos” llegaban incluso a actos tan violentos como la quema de las escuelas y los ataques físicos a los maestros. En la pequeña parroquia de Zaque en Cundinamarca, “una escuela rural fue incendiada intencionalmente dos veces en el mismo año 78”, y en el cercano pueblo de Funza, en 1872 el maestro

[...] informaba que mientras había estado fuera de su casa una mujer había entrado allí a la fuerza, amenazando con matarlo, gritó que era un impostor, un protestante y un masón y que eso era lo que el cura había dicho. Al no encontrarlo salió a la calle y le tiró piedras a la casa. Después trató de volver a entrar escalando el muro de un edificio adyacente (J. Loy, 1982: 11).

Se trataba no solo de “ganarse el cielo defendiendo la religión” sino de ganarse en la tierra lo que el idealismo social político esperaba de las mujeres: “ángeles del hogar”. Por ello, y por primera vez, la prensa tradicionalista no habló en contra de verlas organizadas en clubes, o marchando en las calles, o gritando vivas y abajos. Al contrario se escribieron versos y dedicatorias como la siguiente, compuesta por un estudiante miembro del Batallón Los Mochuelos durante la guerra:

La causa conservadora
es la de todas las bellas,
mi corazón las adora
y quiero morir por ellas.
Guardaditos en el seno
trajo mi niña estos tiros,
los rojos oirán sus truenos
mezclados con mis suspiros.
Dame un besito amor mío
que yo no sirvo a los rojos,
sus cóleras desafío
pero no las de tus ojos.⁴³

Convites, retiros espirituales, y clases de doctrina, procesiones, emblemas, iconografía, fueron pensadas, plasmadas y realizadas por mujeres organizadas en estas asociaciones. Podemos establecer que la coyuntura de la guerra del 1876, en contra de la educación laica y las escuelas rojas, para contrarrestar el influjo del ateísmo liberal de las leyes de matrimonio y divorcio civil, la libertad de cultos y la educación

43. *Versos populares*, Pieza No. 54, Bogotá, Hemeroteca Luis López de Mesa, 1876. Citado por Pedro C. Verdugo, “Educación y política en el siglo XIX: los modelos laico-liberal y católico-conservador”.

“roja” perniciosa de sus hijos e hijas, permitió el tiempo, el espacio y el contexto privado y público para que las mujeres crearan una cultura política femenina que no debe ser categorizada como subcultura por ser dominante las actuaciones e imaginarios masculinos.

Estas ideas femeninas y estos actos son paralelos a los de los caudillos y soldados de las guerra, pero sus luchas se libran en campos simbólicos distintos. Muchas otras mujeres, quizá la mayoría tuvo una actitud más pasiva como dice Jane Loy: “La reacción popular más típica, sin embargo, fue simplemente ignorar la escuela. El *ethos* de pasividad la actitud de resignación, docilidad y fatalismo inculcados en el pueblo por las inflexibles condiciones de la era colonial y reafirmadas en el siglo XIX”, actitudes que fueron realmente el acabóse del DOIP y de los avances en la ampliación de la educación pública decimonónica.

Durante el enfrentamiento por las escuelas rojas, los liberales independientes se organizaron para las elecciones de 1878. La alianza de diferentes fracciones políticas surgidas en el contexto de la guerra terminaron los liberales eligiendo al caucano Julián Trujillo en la presidencia. Este llegó a un acuerdo con la Iglesia en los aspectos educativos, repatrió a los obispos líderes de la guerra y derogó la ley de sanciones a los sacerdotes por participación en actividades políticas y bélicas.

Rápidamente, en el corto transcurso de seis años, se dio paso al movimiento de “Regeneración” que vendría a conceder todas las garantías y poderes al clero y la Iglesia católica que recuperó mucho más del poder que tuvo 36 años antes. En 1887 el presidente Rafael Núñez firmó con el Vaticano un Concordato en que entregó a la Iglesia nuevamente el control de la educación, permitiéndole establecer un sistema educativo confesional y católico, que enterró los últimos vestigios de la educación laica del siglo XIX.⁴⁴

LA “REGENERACIÓN” GARCIANA ECUATORIANA: RELIGIÓN, MUJERES Y EDUCACIÓN

Según Martha Irurozqui y Víctor Peralta, luego de la llamada revolución “marcista” que derrocó al General Juan José Flores, en la República del Ecuador, el general José María Urbina encabezó una especie de republicanismo liberal.⁴⁵ Se plasmaron verdaderos cambios como

44. Y con ella, los proyectos seculares que habían ofrecido y permitido la experimentación del matrimonio y divorcio civil a los colombianos.

45. Así denominan esta etapa M. Irurozqui y Víctor Peralta, “Élites y Sociedad en la América Andina: de la república de ciudadanos a la República de la gente decente 1825-1880”, en J. Manguashca, edit., *Historia de América Andina*, vol. 5, *Creación de las repúblicas y formación de la nación*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003.

la abolición de la esclavitud y el tributo indígena, el libre sufragio, la expulsión de los jesuitas, la declaración de la educación popular gratuita y la creación de escuelas parroquiales. Este proceso fue interrumpido por la crisis nacional de 1859, que dividió profundamente al país y cortó los avances liberales. Una reacción latifundista que se expresó en una alianza oligárquica; como la llama Enrique Ayala, un “frente político de los sectores dominantes”⁴⁶ (Cfr. E. Ayala, 1991), tomó el poder e impuso como presidente a Gabriel García Moreno, quien se propuso “poner en orden” y “modernizar la república con una serie de reformas políticas que favorecían la modernización del país (E. Ayala, 1994: 21-23).

El proyecto “garciano” buscaba la reorganización administrativa del país en unidades provinciales con mayor dependencia del Ejecutivo, asimismo, el énfasis en el desarrollo de la red de navegación fluvial a vapor y tramos ferroviarios y carreteables que iniciaron la conexión económica y cultural nacional (J. P. Deler, 2007: 265).⁴⁷ En palabras de J. Maiguashca, esta centralización era fundamental en tanto que para “García Moreno, la identidad nacional necesitaba de una base material”.⁴⁸ En tal sentido, se incluyó el sufragio directo e impuso la prohibición de la pena de muerte por delitos políticos. Pero los aspectos progresistas del sistema político fueron abolidos en el segundo gobierno de García Moreno (E. Ayala 1994: 21-23) en la Constitución de 1869, la famosa “Carta Negra” con la que pudo desarrollar su proyecto autoritario y represivo que impuso el predominio conservador-clerical y al mismo tiempo la modernización acelerada del país.

Para cumplir con su proyecto, García Moreno consolidó “un frente político de los sectores dominantes” y llevó adelante un gran esfuerzo de centralización institucional que le garantizaba el control no solo del Estado, sino también de la sociedad. Un elemento fundamental de apoyo al programa político fue el desarrollo de un proyecto educativo totalmente confesional católico. Para ello firmó un Concordato con el Vaticano en 1866, y entregó la dirección de la educación e instrucción a la Iglesia.⁴⁹ La selección de textos, personal, administración, etc. quedó

46. Gabriel García Moreno le aseguraba a las oligarquías costeñas y serranas el orden y la estabilidad que estas necesitaban para mantener su *statu quo*, así como también les aseguraba unas obras modernizantes que sin romper con el pasado los ingresaba a la modernidad republicana.

47. En el informe del presidente al congreso en 1875 decía: “[...] la República al fin de estos seis años tiene 300.000 kilómetros de carretera, con un gran número de hermosos y sólidos puentes, 44 kilómetros de ferrocarril en servicio y 400 kilómetros de buenos y nuevos caminos de herradura”.

48. J. Maiguashca, “Dirigentes políticos y burócratas: el Estado como institución en los países andinos, entre 1830 y 1890”, en J. Maiguashca, edit., *Historia de América Andina*, vol. 5, p. 242.

49. Ver E. Ayala y R. Cordero, “El periodo garciano: panorama histórico (1860-1875)”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, *Época Republicana I*, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1990.

en sus manos. Para reforzar la presencia eclesiástica el gobierno trajo a los jesuitas, las madres de la Providencia y los Corazones y los hermanos de las Escuelas Cristianas, las Hermanas de La Caridad y los Padres Lazaristas, que se hicieron cargo de numerosos establecimientos educativos de todos los niveles. De esta manera, García Moreno se aseguraba de contar con personal calificado para mejorar la educación, pero también de una base sólida para su predominio político.

Junto al sistema educativo formal se desarrolló también una serie de elementos culturales e ideológicos de contenido religioso, que promovían el “Reino de Cristo” y la imposición de las doctrinas más extremistas, como el Syllabus y otros documentos del Papa Pío IX condenatorios del liberalismo y el modernismo. Para ello se usaron los medios convencionales como el púlpito y las procesiones, pero también la prensa y el aparato del Estado. La expresión más visible de este proyecto fue la “Consagración del Ecuador al Corazón de Jesús”, que realizaron el Congreso y el Ejecutivo en 1872. En la visión de García Moreno y sus partidarios, entre los que estaban todos los obispos, la consolidación del Estado-Nación implicaba, por una parte, la imposición de una ideología clerical y excluyente, y, por otra, el impulso a la modernización y la implantación de las novedades del siglo XIX.

El significado y proyección en la concepción del ser nacional lo había expresado García Moreno desde 1853 en el periódico *La Nación*:

Una de nuestras ideas es que la ventura de una nación consiste en el desarrollo constante de los elementos civilizadores, que no hay civilización si no progresan simultáneamente la sociedad y el individuo, que no existe progreso social donde se desconocen las mejores materiales, donde la miseria devora a la población y donde la industria revolucionaria es el seguro medio de enriquecerse, y que es imposible el progreso individual cuando en brazos de la ignorancia yace adormecida la inteligencia y cuando doctrinas desorganizadoras van relajando los vínculos de la moral y apagando rápidamente la antorcha de la fe religiosa.⁵⁰

Esta consideración fundamental se dejó ver en sus actuaciones presidenciales, en especial con la Ley de Instrucción Pública de 1863 que creaba el Consejo General de Instrucción, encargado de la organización y supervisión del proceso educativo de toda la República; y con el Decreto de 1871 sobre instrucción primaria, que consagraba la gratuidad y obligatoriedad de la misma. Es así como a partir de 1861 hasta 1875 ya como Presidente, dictador u hombre fuerte del gobierno, tuvo significativos logros:

El crecimiento de la población escolar fue sorprendente. De 13.459 alumnos en 1867 a 32.000 en 1875. La necesidad de contar con maes-

50. “Prospecto de la Nación”, 1 de marzo de 1853, citado por M. Lezama, 2001: 261-277.

tros capacitados y leales a su proyecto impulsó la importación masiva de religiosos. El Presidente fue partidario de la educación técnica. Creó la Escuela Politécnica y clausuró la Universidad Central, creó la Escuela de Artes y Oficios. Ingenieros, geólogos, geógrafos y artesanos calificados fueron traídos al país. En Quito se estableció el Observatorio Astronómico mejor equipado de América del Sur. Se creó el Conservatorio de Música y la Escuela de Pintura y Escultura. Se incrementó la educación técnica, pero se limitó la enseñanza humanística, entregada a religiosos fanáticos. Se impulsó la alfabetización, pero se impuso un contenido reaccionario.⁵¹

La educación y la instrucción fueron el norte del proyecto político que García Moreno tenía en su mente para un país que, según su visión del mundo y del hombre, se perdía en la ignorancia, la miseria, la anarquía moral. Siempre repitió su consigna de moralización en instrucción. Cuando se posesionó del poder en 1861, expuso en un memorable mensaje su propósito:

Restablecer el Imperio de la moral, sin la cual el orden no es más que tregua o cansancio [...] moralizar un país por medio de la represión enérgica y eficaz del crimen y por la educación sólidamente religiosa de las nuevas generaciones [...] fomentar el desarrollo de los intereses políticos de nuestra atrasada y empobrecida sociedad, removiendo los obstáculos que la falta de conocimientos y vías de comunicación opone a la industria [...]" (M. Lezama, 2001: 271).

García Moreno fue el portador de un programa político que venía proponiendo con sus escritos de fines de los cuarenta y los cincuenta y que pudo concretar montándose sobre binomios programáticos bien articulados de fe, progreso y moral y modernización, una amalgama a la que Demélas y Saint Geours llaman pensamiento católico tradicional (M. D. Demélas e I. S. Geours, 1988: 145). Las mujeres eran elemento central para el orden, la moral y la regeneración, como esencia del ser individual y del ser nacional en el proyecto garciano. De ahí que pusiera énfasis en que la educación de las mujeres fuera especialmente dirigida a su formación como madres de familia, en tanto que formadoras de las costumbres, como hemos llamado líneas arriba, formadoras de la cultura doméstica. Según Goetschel, se trataba de crear a través de ellas un "habitus común, de establecer puentes entre el espacio público y el privado que contribuyeran a forjar un imaginario, de nación" (A. M. Goetschel, 1999a); sin embargo, según esta autora, el énfasis se puso en mujeres de clases medias y altas, debido quizá a que muchas de las mujeres de sectores populares estaban fuera de la injerencia del Estado.

51. Enrique Ayala Mora, *Manual de Historia del Ecuador*, t. II, *Época Republicana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2008, p. 37.

Entre 1855 y 1856 el número de alumnas ascendía según Tobar Donoso a 1889, que “de todos modos era exiguo y significaba que la mayor parte del bello sexo ecuatoriano yacía en lóbrega oscuridad intelectual” (J. Tobar, 1940: 30). Esta característica no era extraña, puesto que el mismo autor precisa:

Para los hijos las ciencias y las artes, para ellos la literatura, para ellos todo el campo del saber humano, los títulos, las condecoraciones, las dignidades y las rentas; para ellos, por lo mismo, el mayor número de placeres, así como los que proporciona el pensamiento a la inteligencia, como los que el mundo material regala a los sentidos. Para las hijas las faenas caseras el aislamiento, la estancación de las ideas, la obscuridad, las escasas y privaciones (J. Tobar, 1940: 145).

Y son esas privaciones el origen de la ignorancia de las mujeres, que es “su desgracia”. En consecuencia, la salvación es una educación religiosa e instrucción básica como medios para que superaran la mera utilidad para valorarse como seres y vehículos de regeneración nacional. En estos proyectos la moral católica actuaría como el todo en tanto que conforma “los altos fines de la vida moral y social” que nacen, crecen y se reproducen en el núcleo familiar y dependen tanto en gran medida de la dirección que se dé en los planteles en donde se educa a la mujer.

Por ello García Moreno no dudó en entregar la educación del “bello sexo” a congregaciones religiosas femeninas: Hermanas del Sagrado Corazón, Hermanas del Buen Pastor, Hermanas de La Provincia, Hermanas de la Caridad, y en establecer el currículo guía que civilizaría a las mujeres y las dotaría de elementos para conducir las costumbres nacionales según su proyecto.⁵²

Otras funciones complementarias del proyecto garciano asignadas a estas congregaciones fueron la “formación de institutoras” mediante la creación de normales, y la orientación y dirección de instituciones del orden correctivo y de beneficencia pública para mujeres. A la vez que las congregaciones tenían colegios donde se educaban mujeres de sectores medios y altos, mantenían escuelas anexas para niñas de sectores populares, o casas de huérfanas, hospicios, casa de reclusión donde las

52. En los Colegios de las hermanas del Sagrado Corazón que se habían fundado en Quito (1862) y Cuenca (1865), las mujeres recibían clases de: instrucción moral y religiosa, lectura, escritura y gramática castellano, aritmética, francés, pintura al pastel y dibujo lineal, geografía, historia sagrada y eclesiástica, costura y bordado. La enseñanza se basaba en tres grandes campos de interés: materias relacionadas con la instrucción pública religiosa, otras “propias de su sexo” y las terceras de adorno femenino “propias de su condición social”. Para las autoridades, los logros en la instrucción eran notables. Sin embargo, el principal mérito “y la gran importancia de este instituto consistía en que se les enseñaba a las niñas a practicar la virtud y las acostumbraban a cumplir los deberes domésticos con alegría y sin enfado, como les ha sido impuesto por la Divina providencia” (Cfr. A. M. Goetschel, 1999a).

religiosas daban instrucción no formal orientada a “regenerar” sus costumbres de vida “licenciosa” y a mejorar sus ingresos para que no “sean seducidas” a la corrupción o la mendicidad.⁵³

La creación de las normales para mujeres no se concretó en la forma que quería García Moreno. En su lugar las Hermanas del Sagrado Corazón y de La Providencia establecieron secciones pedagógicas en sus institutos de Quito y Cuenca.⁵⁴ Para asegurar resultados, el gobierno empezó a conceder becas desde 1869. Estas fueron reglamentadas en 1874, año en que se amplió no solo el número y valor, sino también el programa de enseñanza, el tiempo de duración, los colegios donde funcionarían las sesiones de pedagogía, las condiciones para recibir beca y las obligaciones de las becarias.

Se crearon colegios del Sagrado Corazón en Riobamba, Quito, Cuenca, Guayaquil; colegios de La Providencia en Quito, Latacunga y Loja; casas-escuela de huérfanos en Quito, Riobamba y Cuenca, y el Colegio de Hijas de María en Loja, el Instituto del Buen Pastor, el Instituto de la Caridad. Según Tobar Donoso, las Hermanas de los Sagrados Corazones se encargaron de la instrucción de las mujeres de las clases acomodadas y las de La Providencia de las mujeres de clases medias y pobres (J. Tobar, 1940: 237-242).

En este programa educativo existía una diferenciación no solo de clase, sino de la proyección del futuro del *statu quo* de la mujer, que marcaba el pénsium escolar recibido. Así, la “extensa cultura general, [recibida en los colegios del sagrado Corazón] desarrollaba la aptitud para el ejercicio de profesiones especiales”, en este campo. Para este sector se creó, en el marco de la reforma de la instrucción médica superior, la enseñanza de la obstetricia. En 1872 se crearon la escuela y la maternidad bajo la dirección de una profesional francesa. Los estudios fueron gratuitos y sostenidos con becas gubernamentales asignadas a mujeres de provincia.

Por otro lado, la Casa de Huérfanas de la Providencia era de “enseñanza técnica... para el ejercicio de profesiones manuales, del comercio, etc., a fin de proporcionarles medios decorosos de vida y ocupaciones honestas y lucrativas”. El Instituto de Enseñanza Técnica del Buen Pastor ofrecía una “instrucción práctica y de artes manuales... costura,

53. Según un estudio elaborado por Andreina Torres sobre el centro de rehabilitación femenino de Quito, la tarea de la religiosas del buen pastor era moralizante, regenerativa y no delictiva, semejantes a las “Casas de Guarda” europeas que tenían un carácter preventivo y que albergaban mujeres que estaban en peligro familiar o socioeconómico como por ejemplo, viudas y huérfanas. Cfr. Andreina Torres, “El encierro femenino en Ecuador. La persistencia del modelo conventual en un contexto de debilidad institucional”, informe de investigación, Quito, Programa de Estudios de la Ciudad/FLACSO, agosto de 2005, p. 10.

54. Primaba en este aspecto el hecho de hacer de las mujeres maestras como aplicación de “su función primitiva”. Cfr. J. Tobar, 1940: 244.

bordados, encajes, medias y flores artificiales”. En este proyecto regenerador también colaboraron casas y escuelas de origen filantrópico como la escuela de San Carlos en Quito, la Casa de Huérfanas de Riobamba, la de Cuenca, el Colegio de las Hijas de María en Loja, entre otros, dedicados exclusivamente a niñas pobres e indigentes y con los cuales el gobierno colaboraba mediante la dotación de material (Cfr. J. Tobar, 1940: 242-250).

El carácter moralizante de la instrucción femenina no descuidó un posible factor dañino: la coeducación. Según Goetschel, García Moreno fue claro al establecer que: “habría dos tipos de escuelas, de varones y de mujeres, y donde hubiera una sola habrá necesariamente una clase de niñas completamente separada de la de niños y a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el institutor de la escuela dará la enseñanza”, “ni siquiera en las escuelas particulares se permitiría que alumnos de los dos sexos compartieran la clase”. Tampoco las escuelas particulares podían tener alumnos del mismo sexo en las mismas clases, bajo pena de destitución y multa. Igualmente en el caso que una escuela de niñas estuviera bajo la dirección de un hombre.⁵⁵

El contenido moralista de esta situación no cambió en la etapa liberal. Uno de los textos más usados a comienzos del siglo, *Lecturas para maestros*, valoraba el “encuentro natural” entre niños y niñas que se practicaba en los Estados Unidos”. Sin embargo, ello no se practicaba a pesar de que ya se habían formado escuelas mixtas, estas únicamente funcionaban con niños de hasta 8 años. El art. 46 de la Ley de Instrucción Pública vigente en 1907 decía: “En las escuelas mixtas o solo de niñas los preceptores y demás empleados serán mujeres”, postulado que nos ratifica el carácter moralizante que en el fondo de la ley persistía. El cambio consistía en que era ahora las mujeres maestras eran las garantes del orden y la moral en tanto funcionarias del Estado y no la Iglesia.

En su mensaje al congreso en 1875, García Moreno insistía en que no era suficiente el aumento de escuelas y de escolares, por cuanto, el número de niñas asistiendo a ellas no aumentaba significativamente: “el número de niñas no llega sino a la cuarta parte... y sin la educación cristiana de las generaciones nacientes, la sociedad perecerá ahogada por la barbarie” (A. M. Goetschel, 2007: 51). Esta esencia católica tradicional rige la educación de la mujer y como fiel seguidor del Papa Pío IX, el presidente invocará oficialmente a la Virgen Inmaculada para que junto a sus miles de seguidoras femeninas le sirvan en la tarea de imponer una “educación sólidamente cristiana de las nuevas generaciones”. Evidentemente, la Virgen Inmaculada –la nueva Eva– cumple su tarea

55. Cfr. A. M. Goetschel, “La separación de los sexos: educación y relaciones de género”, en *ÍCONOS. Revista de Ciencias Sociales*, No. 16, Quito, FLACSO, 2003.

redentora del hombre perdido/ degenerado para hacerlo hombre nuevo/ cristiano.

Es posible pensar la presencia que tuvo en el imaginario popular durante esta etapa conservadora la simbología de la Virgen como coredentora del hombre nuevo, del hombre regenerado. Años después, el símbolo se resemantiza en la Virgen de La Dolorosa durante la etapa liberal, en que la educación laica es asimilada a perdición social y nacional. Nuevamente, la mujer redimida como ángel del hogar y tutela de la sociedad ofrecía el seno educador como el mejor molde para un nuevo hombre nacional ecuatoriano. Esta simbología se complementó con la consagración nacional al máximo exponente del sentimiento y la moral católica: el Sagrado Corazón de Jesús. Con ello se aseguraba el ingreso del proyecto político a cada uno de los hogares.⁵⁶

Estos dos iconos, la Virgen y el Corazón de Jesús fueron los mejores dispositivos ideológicos que legitimaron en las bases e imaginarios populares el proyecto de nación moralizada constituida en casi su totalidad de “*populus christianus*”⁵⁷ que necesariamente debían ingresar en un modelo distinto de gobierno, de ahí la insistencia que García Moreno tuviera en apoyarse y legitimarse como gobernante fuerte en el plano jurídico constitucional.⁵⁸

Los estudiosos de García Moreno afirman que durante sus gobiernos la educación creció significativamente tanto en términos cualitativos como cuantitativos.⁵⁹ Ahora bien, sin la menor pretensión de balance, en términos de este trabajo se pueden recoger cuatro aspectos que nos ratifican esta afirmación: en primer lugar porque se dio una orientación al currículo que permiten hablar de una cierta nacionalización educativa, segundo, porque fue una educación incluyente en la medida que pensó, organizó y dirigió un proyecto de educación e instrucción para los indígenas, e instituciones técnicas, de artes y oficios para otros sectores populares, tercero porque dio empuje a la formación

56. Recordemos que dos de las promesas del Sagrado Corazón de Jesús, cuando se apareció a la niña (posteriormente Santa) Margarita de Alacoque en 1675, fueron: “Bendeciré las casas en que mi sagrado corazón esté expuesta u sea honrada” y “Daré paz a sus familias”.

57. Según Demélas y Saint Geours, lo que realmente preocupaba a García Moreno por sobre el Estado y la Nación era el pueblo, *el populus christianus* (D. Demélas e I. S. Geours, 1988: 164).

58. Para Ana Buriano, no se debe limitar el conservadurismo ecuatoriano a un “integrismo religioso” que por sí solo o unido a la represión no hubiera tenido la capacidad de mantener a García Moreno en el poder. Sugiere integrar el análisis desde un plano constitucional “dúctil, inteligente, cambiante, capaz de adaptarse a los tiempos...” que le permitieron una “hegemonía ampliamente relativizada”. Ver: Ana Buriano, “El constitucionalismo conservador ecuatoriano. Un instrumento en la construcción de la hegemonía”, en *Signos Históricos*, No. 11, México DF, Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, enero-junio, 2004, pp. 65-94.

59. Especialmente Julio Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública*, Quito, Ecuatoriana, 1940.

pedagógica, así como a la formación artística con el Conservatorio de Música, la Escuela de Pintura y Escultura, y cuarto porque se asignó y aumentó el presupuesto dirigido a los programas educativos. Es cierto que estos son consecuentes con su macroproyecto de moral regenerada basada en sus principios católicos modernizantes, pero ello no le resta la importancia como política educativa que ayudó a la constitución de algo que empezaba a parecer un sistema educativo.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES. ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD DEL RADICALISMO EN LA REVOLUCIÓN LIBERAL

Luego del asesinato de García Moreno (1875) se dio un breve gobierno moderado, que cayó por un golpe de Estado que llevó al poder al general Ignacio de Veintemilla. En 1884, una alianza de liberales y conservadores lo derrocó y dio inicio a un decenio, que duró hasta 1895, en que predominó el “progresismo”, una tendencia de liberales católicos, que pretendió seguir el proyecto de modernización garciano con algunos elementos de apertura a las nuevas corrientes, pero sin romper el predominio de los grupos clericales (ver p. ej. E. Ayala, 1994). La política educativa no sufrió grandes cambios en esos años, pero se mantuvo el ritmo de crecimiento de planteles y plazas de maestros. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1892 se confirmó el total dominio de la Iglesia sobre el sector: prohibió la enseñanza de cualquier doctrina diferente a la religión católica, apostólica y romana y concedió a los párrocos la vigilancia en los centros educativos particulares (G. Ossenbach, 1988: 286-293).

A partir de la revolución liberal de 1895 se sentaron las bases para el gran cambio educativo que trajo el Estado laico en el Ecuador. El liberalismo, que expresó una compleja alianza de latifundistas costeños, campesinos movilizados, artesanos, sectores medios radicales, orquestados por la burguesía comercial y bancaria robustecida por el auge del cacao, tenía dos tendencias en su interior. La moderada, que demandaba la modernización del Estado y la separación de este de la influencia clerical, y la radical, que luchaba por los postulados anteriores, pero demandaba, además, algunos cambios sociales con la alternativa armada llamada “Montonera” (E. Ayala, 1994: 113-123). Un periódico de Guayaquil expresaba de la siguiente forma su visión del momento:

Nueva Era. “La nueva era es la actual, el horizonte bélico de la patria se despeja.

Aparece la libertad. Todo sonríe al heroico partido radical; todo lo bueno, todo lo noble, se enciende.

Solo en las regiones albinas de la patria se hace imponente y aterrador el agonizante espectro del fanatismo religioso, que predica a los incautos LA GUERRA SANTA.

¡En la última década del siglo de las luces!...

¡Horror, pudor, descrédito para nuestro país!

Pueblo de fanáticos es pueblo de estúpidos.

¡Afuera el fanatismo; afuera los obispos *cervecedores*! Que incitan a la lucha [...] (*El Cólera*, publicación hebdomadaria, No. 10, época 2o., Guayaquil, junio 25 de 1895).

El año 95, la revolución llevó al poder al liberalismo liderado por el caudillo radical Eloy Alfaro, que con el postulado de “libertad” movilizó a numerosos sectores campesinos y logró el triunfo militar sobre el régimen conservador. Alfaro, que solía repetir sentencias como “Dad a Dios lo que es de Dios, y al César lo que es del César”, inició un gobierno que emprendió varios cambios, que se iniciaron con la Asamblea Constituyente de 1896. El laicismo se plasmó en diez propuestas de reformas fundamentales que incluso se publicaron con el nombre de “Decálogo Liberal”:

1. Decreto de manos muertas
2. Supresión de conventos
3. Supresión de monasterios
4. Enseñanza laica y obligatoria
5. Libertad de los Indios
6. Abolición del Concordato
7. Secularización eclesiástica
8. Expulsión del clero extranjero
9. Ejército fuerte y bien remunerado
10. Ferrocarriles al Pacífico

Una vez iniciada la revolución, la jerarquía eclesiástica levantó la bandera contrarrevolucionaria. Tal como había pasado con la guerra declarada a las escuelas rojas durante el federalismo colombiano, en Ecuador, los obispos, aunque algunos era moderados y otros extremistas, se juntaron para enfrentar las reformas laicizantes. Desde Manabí, el obispo Schumacher, junto a los de Riobamba y Loja, organizaron a las fuerzas católicas para la acción armada. En Quito, el arzobispo González Calisto incitaba a las masas católicas a la “guerra santa”. Las mujeres de todos los rincones se movilizaron:

Siguen las protestas de las señoras y señoritas contra la libertad de cultos. Van publicadas las de Loja, Cuenca, Guayaquil, etc. ¡Qué lujo de erudición profana y divina! ¡Qué calzones que se han puesto estas respetables damas! Debían prestarle un par de ellos a cada uno de los jefes curuchupas, que andan de bocicón por el centro. Mientras las humildes liberalitas

las pasan honestamente en el correo estas otras se van por la calle con la bandera roja y negra de Luisa Michel. Y después dicen que el espíritu del siglo no es contagioso (*La Comadreja*, No. 1, Quito, marzo 13 de 1897).

La implantación del Estado laico se fundamentó en el desarrollo de una nueva ideología y ciudadanía más tolerante, más libre, y más identificada con los proyectos estatales. Esta se inició en la Convención Nacional de 1896-1897, en la cual los radicales buscaban una total separación del Estado y la Iglesia. Aunque ello no fue posible, dos grandes avances se hicieron: la nueva constitución reconoció el respeto a las creencias religiosas de los habitantes del Ecuador así como sus manifestaciones, y no se supeditó el ejercicio de derechos políticos y civiles a la profesión de un credo religioso.

Con la posterior firma de la Ley de Patronato se inició la separación de poderes o por lo menos el vínculo y dependencia de uno a otro, hasta que en 1900 instituyó el Registro civil, y luego en el gobierno de Leonidas Plaza, en 1902, se emitió la Ley de Matrimonio Civil, y en 1904 la Ley de Cultos; con las que se quebraba la centenaria tradición de la Iglesia al controlar registros de bautismos, matrimonios, defunciones, uniones y separaciones maritales, control de culto religioso. Pero fue solo hasta la segunda presidencia de Alfaro y la promulgación de la Constitución de 1906 que el liberalismo radical pudo establecer la separación absoluta de los dos poderes y suprimir la existencia de una religión oficial.

Una reforma de gran importancia fue la declaratoria oficial de la libertad de enseñanza, siendo la educación oficial, pública laica, gratuita y obligatoria para el nivel de instrucción primaria. Esto vino a mejorar el estado de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1897, que si bien mantuvo la obligatoriedad de la formación religiosa, no estableció sanción para los maestros que fueran antirreligiosos, ni les pedía requisitos de profesión de fe católica. Aun así permitió dar primacía a la educación popular y la oficialización de la normalización de maestras de tal manera que se abrieron oportunidades la educación de las mujeres y su profesionalización.

Para Ana M. Goetschel se trataba de un discurso basado en la “idea de progreso liberal” mediante el cual se mostraba “la necesidad de constituir un nuevo tipo de sujeto femenino” y en la necesidad de “abrirle nuevos horizontes, hacerla participe en las manifestaciones del trabajo compatible con su sexo”, según expresaba el mensaje de Alfaro a la Asamblea Constituyente de 1897. De igual forma, para el Ministro de Instrucción Pública, José Peralta, la consigna era: “Redimir a la mujer mediante el trabajo es moralizar la sociedad, extirpando vicios que son cárcel para los pueblos” (A. M. Goetschel, 2007: 77).

Para efectos de este trabajo, lo más importante fue la reforma a la Ley de Instrucción Pública de 1899, en que se suprimió la obligatoriedad

de los estudios religiosos. El sistema educativo “pasó a depender de la dirección estatal, que no solo cambió personas, sino que intentó también una transformación del contenido de la educación” (G. Ossenbach: 1988: 288). En este proceso cumplieron un papel importante las escuelas normales en principio dirigidas por norteamericanos y luego alemanes, traídos para la formación pedagógica. De esta forma para el liberalismo secularizador y laicizante, las escuelas, las normales y los maestros tenían como objetivo primordial la integración nacional, basada no en tradiciones ni en la coacción del espíritu mediante las creencias religiosas; así lo dejaba saber en 1901 el presidente Leonidas Plaza:

Otra cosa era lo que requerían las circunstancias: quitarse del rostro la máscara de hipocresía católica que no engañaba a nadie y no calmaba los ánimos, y partir de frente por el camino de las reformas, dejando atrás, a la distancia, las jaurias eclesiásticas empeñadas en romper con dientes envejecidos el acero de las nuevas ideas.⁶⁰

Los cinco años comprendidos entre 1901 y 1905 son considerados por el historiador Enrique Ayala como los de mayor esfuerzo por llevar adelante las reformas laicas anticlericales que consolidaban la autoridad del Estado Nacional. De esta manera, la instrucción pública se vuelve primordial: “Confiada esa Instrucción al Ejecutivo, os respondo de su completo éxito, y las generaciones de tal manera educadas, nos darán hombres libres y preparados para labrar, en definitiva, la ventura de la Patria” (G. Ossenbach, 1988: 348 y 383-385). En este punto existía para unos y otros –fuerzas políticas y clero– un punto de coincidencia sobre el papel ideológico de las escuelas y en la familia mediante la educación y la instrucción de los niños y niñas. Federico González Suárez decía: “Desde pequeñuelos hacedles que amen la libertad y la república. Y para que tengan horror a los déspotas, a los tiranos y a la monarquía, mostradles con el dedo la cabeza de Luis XVI y el cuerpo pedaceado de Maximiliano” (E. Ayala, 1980: 53-55). Bajo el régimen del radicalismo liberal empezó a pensarse y verse a las mujeres ecuatorianas con otros potenciales que, si bien no modificaban las funciones “naturales” que le asignaban las instituciones e imaginarios, permitieron la apertura a otros espacios de acción en la vida, al abrirse puestos de trabajo en la administración pública, en el sector productivo mercantil, manufacturero e industrial, y al ampliarse su papel en el sector educativo, especialmente.⁶¹ Este proceso laicista y secularista permite

60. *Federico González Suárez y la polémica sobre el Estado laico* (estudio y selección de Enrique Ayala Mora), Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, No. 4, Quito, Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1980, p. 51; y Ossenbach, 1988, p. 298.

61. Ver: Gabriela Ossenbach, “La educación en el Ecuador, 1944-1983”, en revista *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, EIAL*, vol. 10, No. 1, enero-junio 1999.

abrir a la mujer caminos de desarrollo y crecimiento personal sin antagonismos ni complejos de duplicidad de funciones, sea ella soltera o casada o madre o viuda. El Colegio de Niñas 24 de Mayo (Quito) fue uno de los mejores espacios formativos, que se abrió como alternativa a la existencia de los colegios católicos de las congregaciones. Regentado por profesores europeos, tenía una arquitectura muy moderna con gimnasio, piscina y salón de espectáculos. Asistían a él las hijas de familias liberales y de sectores medios y altos.

En este terreno de la lucha por el control ideológico, la unificación de principios, contenidos y métodos educativos, la prohibición a los eclesiásticos para acceder a funciones públicas, y la privación a las órdenes religiosas de la administración de sus bienes y entidades de beneficencia, ampliaron la secularización y profundizaron la discusión y oposición. Se declaró la enseñanza libre, sin restricciones y la oficial costeadada por el Estado; aspectos que motivaron al clero a condenar la educación laica y a defender el derecho de los padres para “orientar los centros formativos” (E. Ayala, 1980: 55).

Las proclamas del clero agudizaron las difíciles relaciones Estado-Iglesia, sobre todo cuando en 1906, en la nueva Constitución, se estableció la separación de la Iglesia y el Estado. La resistencia fue muy dura debido al arraigo católico de la sociedad ecuatoriana, que levantó numerosas protestas. Para alentarlas, la Iglesia utilizó el púlpito, las pastorales, la prensa y condenas como la excomunión repartidas a diestra y siniestra. La resistencia opuesta por los frailes tanto de levita como de sotana fue tenaz y porfiada; los odios políticos y religiosos se desenfrenaron; la agitación política llegó a su punto cuando González Suárez se refería frente a este tema de la educación laica así:

El liberalismo con la educación laica, se propone descristianizar a los pueblos: eso es lo que intenta, ese es su fin! ¡Comprendedlo bien, padres y madres de familia! Madres de familia, madres cristianas, tomad a vuestras niñas, apartadlas de vuestro seno y llevadlas a la escuela laica la corona de la inocencia yace deshojada, marchita, pisada en el umbral de esa escuela. Entraréis dentro?⁶²

Buen número de mujeres salió a defender junto a la Iglesia, la costumbre y tradición, en su protesta por los cambios perjudiciales a la sociedad y la familia, eran acusadas por la prensa de corte liberal radical de dejarse manipular por el clero:

LA PROTESTA FRAILUNA. De Quito nos escriben lo siguiente que publicamos sin comentarios: “La protesta insolente de las señoras de la capital,

62. “Prospecto de la Nación”. 1 de marzo de 1853, citado por M. Lezama, 2001, pp. 261-277. Versión online en <http://ares.unimet.edu.ve/academic/revista/anales1.2/documentos/lezama.doc#footnote10>. Revisada el 16 de enero de 2009.

fue redactada por frailes, y beatas hipócritas y clérigos con levas andaban recogiendo firmas [...] Por medio del confesionario se ha obligado firmar a muchas hembras amenazándolas con el infierno [...] ¡O no seguir las confesando: así las han inculcado en la política!! ¡Qué cosa tan triste es ver a la mujer ecuatoriana descender al seno de la política y ensuciar sus alas de querube en la sangre de sus hermanos! ¡La revolución se prepara con diplomacia e hipocresía por los frailes y clérigos con don Federico por director; pues todavía tiene plata guardada y alhajas escondidas [...]!” (*Cabo Pucho*, No. 4, Guayaquil, mayo 22 de 1907).

La oposición del clero católico a la educación laica se prolongó por muchos años. Duró por más de medio siglo, hasta los años sesenta. Quizá la figura más destacada de esa oposición fue Carlos María de la Torre, que fue obispo de Riobamba y Guayaquil y al fin arzobispo de Quito.

EL CONTRASTE

Un proyecto fundamental fue construir un Estado nacional moderno que rompiera con las ataduras de un pasado en el que la Iglesia católica había acumulado tanto poder y se había convertido en un obstáculo para las actividades económicas y la vida de la sociedad. En Colombia y Ecuador, en diversos momentos, el liberalismo buscó redefinir el espacio en que cada uno de estos dos poderes –Estado e Iglesia– tendría que actuar. El radicalismo liberal estaba convencido de que al disminuir el poder ideológico, social y político del clero, mediante la implantación de políticas educativas de carácter laico, se hacía posible una sociedad más acorde con los tiempos modernos.

La implantación de las políticas radicales se dio generalmente por la vía de las reformas jurídicas –constitucionales y legales– que modificaban las estructuras institucionales e imponían otras políticas que llegaban a la gente por las vías de la imposición normativa y el acatamiento. Pero que generalmente no eran ampliamente explicadas, valoradas frente al común de la sociedad. Sin recursos ni métodos pedagógicos previos que hicieran entendibles las reformas, el grueso de las poblaciones seguía centrada en su adhesión y su fe a los dogmas clásicos tradicionales y a sus exponentes y líderes. En este contexto cultural, el poder local, que históricamente estaba en manos del clero, de pequeños caciques y grandes gamonales, seguía controlando las adhesiones o las protestas ante las novedades o propuestas y los cambios que afectarían su control territorial y su naturaleza política.

En ambos países, el Estado liberal y la libertad de conciencia y de enseñanza fueron enfrentados y resistidos por el poder eclesiástico con el apoyo de élites conservadores y sectores populares. Pero mientras en

Colombia el radicalismo temprano fue derrotado por la conservadores y se eliminaron sus reformas, en Ecuador el Estado laico, que se implantó mas bien tardíamente con respecto al resto de América Latina, se mantuvo desde entonces y sus cambios secularizantes no fueron revertidos, aunque en décadas posteriores, el clero logró ampliar su propio sistema educativo privado, consiguiendo, inclusive, que fuera parcialmente financiado por el Estado.

En todo caso, los párrocos y obispos de ambos países tuvieron fuerte protagonismo como agitadores frente al laicismo. Es verdad que hubo clérigos católicos con tendencias liberales, pero fueron raras excepciones. La mayoría de los religiosos se opuso al liberalismo y a la enseñanza laica con sus reformas de los planes de estudio en general y de las escuelas de niñas y mujeres, en particular.

En la construcción de los Estados Nacionales la educación laica tenía un papel muy importante que cumplir, ya que era el vehículo más poderoso para la divulgación de los principios liberales y el avance de la secularización. La educación laica sentaba las bases ideológicas para consolidar la identidad nacional y para apoyar los proyectos modernizantes de gobiernos constitucionales. Esta modernización suponía una ruptura, una secuencia de alteraciones bruscas en el funcionamiento del Estado, en las relaciones productivas y sociales, en la vida cotidiana, en los espacios públicos y privados, en las formas de ejercicio del poder y en las percepciones identitarias de la sociedad. En el proceso de laicización de la enseñanza, cuando los estados declararon orgánicamente su potestad y derecho para manejar y dirigir la instrucción pública, asumieron la responsabilidad sobre su administración, financiación y seguimiento académico, perdiendo la Iglesia católica el monopolio que desde la época colonial tenían sobre este ramo. Sin embargo, no se puede afirmar que perdieran también el poder real que ejercían sobre el pueblo, ni que perdieran el poder para movilizar a su favor, a otros sectores sociales representados en las élites conservadoras y en el grueso de la población femenina.

Es notorio en los dos casos estudiados, aunque por excepción, encontramos clérigos con tendencias del liberalismo católico, la mayoría del clero siempre mantuvo una posición ultramontana, aferrada al mantenimiento de las potestades del derecho divino, promotores de las protestas que desde el sermón eclesiástico y el discurso público rechazaba la impía educación laica.

Los proyectos nacionales de ambos países se iniciaron con una fuerte influencia de las continuidades coloniales y de las rupturas republicanas y liberales. Sin embargo, tanto los conservadores como liberales influyeron en la construcción nacional, aunque estos últimos, sobre todo los radicales, fueron portadores de elementos más democráticos. Los enfrentamientos fueron a veces muy fuertes, pero con el tiempo, sin

que el debate se detuviera, se fueron moderando los conflictos y se adoptaron fórmulas más conciliadoras en las constituciones y las leyes. Con ello, se mantuvieron muchos rasgos laicos, pero se respetaron varios espacios de la Iglesia. Al fin y al cabo, las oligarquías conservadoras o liberales usaron el discurso de la identidad, de la democracia y la libertad, cuando les convenía, pero los restringieron cuando iban contra sus intereses.

Bibliografía

FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS IMPRESAS

- Abramson, Pierre Luc,
2000 *Utopías sociales en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Alarcón Meneses, Luis, y Jorge Conde Calderón,
2003 “Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe colombiano. Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898”, Informe del Proyecto de Investigación, Barranquilla, Universidad del Atlántico / Colciencias.
- Alarcón Guerrero, Mariano,
1926 *Recuerdos de amor. Consejos a mis hijas. La educación de la mujer*, Quito, Tipografía y Encuadernación Salesiana.
- Aljovín de Losada, Cristóbal,
2000 *Caudillos y constituciones: Perú 1821-1845*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo de Cultura Económica.
- Arango, Gloria Mercedes, y Carlos Arboleda,
2005 “La constitución de Rionegro y el Syllabus como dos símbolos de nación y dos banderas de guerra”, en Luis Javier Ortiz, comp., *Ganarse el cielo defendiendo la religión: guerras civiles en Colombia 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia / Facultad de Ciencias Humanas y Económicas / Escuela de Historia, Sede Medellín.
- Arango, Gloria Mercedes,
2005 “Estado soberano del Cauca: asociaciones católicas, sociabilidades, conflictos y discursos político-religiosos”, en Luis Javier Ortiz, comp., *Ganarse el cielo defendiendo la religión*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.
- Arias Mejía, Margarita,
2005 “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”, en Luis Javier Ortiz, comp., *Ganarse el cielo defendiendo la religión*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

- Ariés, Philippe, y Jorge Dubby, dirs.,
1991 *Historia de la vida privada*, t. 5, *El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI al XVIII*, Madrid, Taurus.
- Arnold, Denise, comp.,
1997 *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*, La Paz, Ciasa / Ilca.
- Aróstegui, Julio,
1995 *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica.
- Ávila Penagos, Rafael,
1998 *La educación y el proyecto de la modernidad*, Santafé de Bogotá, Antropos.
- Ayala M., Enrique, y Rafael Cordero A.,
1990 "El periodo garciano: panorama histórico (1860-1875)", en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, *Época Republicana I*, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo.
- Ayala M., Enrique, edit.,
1989 *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 6, *Independencia y Periodo Csolombiano*, Quito, Corporación Editora Nacional/Grijalbo.
- Ayala M., Enrique,
1994 *Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana*, Quito, Corporación Editora Nacional.
- 2008 *Manual de Historia del Ecuador*, t. II, *Época Republicana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional.
- s. f. "Gabriel García Moreno y la gestación del Estado nacional del Ecuador", en *Crítica & Utopía*, No. 5, en *Escenarios Alternativos*, <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro5/AYALA.pdf>.
- Bajon, Michel P.
1996 "El papel de la mujer en la sociedad poscolonial iberoamericana. Brasil y países hispánicos: dos mundos opuestos, según los relatos de viajes de la Misión Castelnau (1843-1852)", en Roland Forgues, *Mujer, creación y problemas de identidad en América Latina: encuentro internacional organizado por ANDINICA*, Pau y Tarbes Francia, 22-25 de mayo, pp. 62 a 78.
- Ballesteros Rosas, Luisa,
1997 *La escritora en la sociedad latinoamericana*, Cali, Universidad del Valle.
- Basadre, Jorge,
1979 *Perú: problema y posibilidad*, Lima, Banco Internacional del Perú.
- Batticuore, Graciela,
1999 *El taller de la escritora: veladas literarias de Juana Manuela Gorriti: Lima-Buenos Aires (1876/7-1892)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora.
- Bello, Andrés,
1995 *Obras completas*, t. 4, Caracas, La Casa de Bello, 3a. ed.
- Bellucci, Mabel,
1994 "De la pluma a la imprenta", en Lea Fletcher, comp., *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Feminaria.

- Bentham, Jeremy,
2000 *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789), Kitchener, Batoche Books.
- Bermúdez Q., Susy,
1992 *Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina*, Santafé de Bogotá, Ediciones Uniandes.
1993 *El bello sexo. La mujer y la familia durante el Olimpo Radical*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes / ECOE.
- Bermúdez, Isabel Cristina,
2000 "Oposición del clero a la educación laica en Ecuador y Colombia. Elementos para una comparación", en *Región*, No. 8, Cali, Centro de Estudios Regionales / Universidad del Valle, agosto.
2002 *Imágenes y representaciones de la mujer colonial en la Gobernación de Popayán*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional.
- Bethell, Leslie, edit.,
1991 *Historia de América Latina*, t. 6, *América Latina independiente, 1820-1870*, Barcelona, Crítica.
- Bobbio, Norberto,
1987 *Estado, gobierno y sociedad. Contribución a un teoría general de la política*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Bohórquez, Luis A.,
1956 *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana.
- Bolívar, Simón,
2004 *Estado ilustrado, nación inconclusa*, Madrid, Fundación MAPFRE-TAVERA / Secretaría de Cooperación Iberoamericana.
- Bollème, Geneviève,
1990 *El pueblo por escrito. Significados culturales de lo popular*, México, Grijalbo.
- Bonilla, Heraclio, y Amado Guerrero, edits.,
1999 *Los pueblos campesinos de las Américas. Etnicidad, cultura e historia en el siglo XIX*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander.
- Borchart, Christiana,
1992 "La imbecilidad y el coraje. La participación femenina en la economía colonial (Quito 1780-1830)", en Anne C. Defossez, Didier Fassin, Mara Viveros, edits., *Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y salud*, Bogotá, Instituto Francés de Estudios Andinos / Universidad Externado de Colombia.
- Bravo, Rosa,
2004 "Las metas del Milenio y la igualdad de género: el caso de Perú", en *Mujer y desarrollo*, No. 55, Santiago de Chile, CEPAL.
- Buriano, Ana María,
2004 "El constitucionalismo conservador ecuatoriano. Un instrumento en la construcción de la hegemonía", en *Signos Históricos*, No. 11, México DF, Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, enero-junio.

- Bushnell, David,
1966 *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, Tercer Mundo / Universidad Nacional.
- Bushnell, David, y Neill Macaulay,
1988 *El nacimiento de los países latinoamericanos*, Madrid, Edit. Nerea.
- Bustos, Guillermo, y Armando Martínez, eds.,
2004 *La Independencia en los países andinos. Nuevas perspectivas. Memorias del primer módulo itinerante de la cátedra de Historia de Iberoamericana, diciembre 9-12 de 2003*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / OEI.
- Carmagnani, Marcello,
1998 "Élites políticas, sistemas de poder y gobernabilidad en América Latina", en *Metapolítica, revista trimestral de teoría y ciencia de la política*, vol. 2, México, enero-marzo.
- Carrera Damas, Germán, edit.,
2003 *Historia de América Andina*, vol. 4, *Crisis del régimen colonial e Independencias*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Libresa.
- Castillo, Francisca Josefa de,
1942 *Mi vida*, Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Castro, Beatriz,
1995 *Historia de la vida cotidiana en Colombia*, Bogotá, Norma.
- Chartier, Roger,
1995 *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Clark de Lara, Belén, y Elisa Speckman Guerra, eds.,
2005 *La república de Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, vol. II, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Colmenares, Germán,
1997 *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX*, Cali, Tercer Mundo / Universidad del Valle / Banco de la República / Colciencias, 4a. ed.
- Condorcet, De Gouges, De Lambert, y otros,
1993 *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Madrid, Anthropos.
- Constitución Política de la República del Perú*,
1828 Lima, 18 de marzo.
- Demélas, Marie-Danielle, e Ives Saint-Geours,
1988 *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador, 1780-1880*, Quito, Corporación Editora Nacional/Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Deas, Malcolm,
2003 "Patrias viejas, patrias bobas, patrias nuevas: reflexiones sobre los principios de la independencia de los Andes", en Germán Carrera Damas, edit., *Historia de América Andina*, vol. 4, *Crisis del régimen colonial e Independencia*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa.

- 1986 "Colombia, Ecuador, and Venezuela, c. 1880-1930", en Leslie Bethell, edit., *The Cambridge History of Latin America*, 4-5: C. 1870-1930, Cambridge, Cambridge University Press.
- 1993 *Del poder de la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*, Bogotá, Tercer Mundo.
- Del Águila, Alicia,
2003 *Los velos y las pieles. Cuerpo, género y reordenamiento social en el Perú republicano (Lima, 1822-1872)*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Deler, Jean-Paul,
2007 *Ecuador, del espacio al Estado nacional*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / IFEA / Corporación Editora Nacional.
- Defosse, Anne C., Didier Fassin y Mara Viveros, eds.,
1992 *Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y salud*, Bogotá, Instituto Francés de Estudios Andinos / Universidad Externado de Colombia.
- DeJong, Jana Marie,
1995 "Mujeres en la literatura del siglo XIX", en Magdala Velázquez Toro, edit., *Las mujeres en la historia de Colombia*, Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social, Presidencia de la República / Norma.
- Denegri, Francesca,
1996 *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos / Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Díaz O., Carmen,
2004 "La santa y la prostituta. Métodos de fragilización de la conducta corporal femenina en el *Manual de urbanidad y buenas costumbres* de M. A. Carreño", en *Presente y pasado. Revista de Historia*, año 9, vol. 9, No. 18, Mérida, Escuela de Historia, Universidad de los Andes, julio-diciembre.
- Dotor, María Victoria,
2002 *La instrucción pública en el Estado soberano de Boyacá, 1870-1876*, Boyacá, Ministerio de Cultura.
- Duby, Georges, y Michelle Perrot,
1993 *Historia de las mujeres. El siglo XIX: la ruptura política y los nuevos modelos sociales*, Madrid, Taurus.
- Dueñas, Guiomar,
1998 "Los hijos del pecado", en *Post Data*, No. 3, *Boletín de Aldabon*, Bogotá, Asociación Lacanianana de Analistas, diciembre.
- Echeverry, Alberto,
1989 *Santander y la instrucción pública 1819-1840*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.
- Enciclopedia Moderna. Diccionario Universal de Literatura, Ciencias, Artes, Agricultura, Industria y Comercio*,
1862 t. XI, publicada por Francisco P. Mellado, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Mellado.
- Engels, Federico,
1974 "Decadencia del feudalismo y surgimiento de los estados nacionales", en revista *Discusiones*, No. 2, Bogotá, septiembre.

- Federico González Suárez y la polémica sobre el Estado laico (estudio y selección de Enrique Ayala Mora),
1980 Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, vol. 4, Quito, Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional.
- Fletcher, Lea, comp.,
1994 *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Feminaria.
- Fontana, Josep,
1997 *Introducción al estudio de la Historia*, Barcelona, Crítica.
- Foucault, Michel,
2007 *Nacimiento de la biopolítica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foz y Foz, Pilar,
1997 *Mujer y educación en Colombia. Siglos XVI-XIX. Aportaciones del colegio de La Enseñanza, 1783-1900*, Santafé de Bogotá, Academia Colombiana de Historia.
- Galeano, Eduardo,
2006 *Memorias del fuego*, vol. II, citado por Rafael Puente Calvo, "De don Simón Rodríguez al código de la educación boliviana", en *La Prensa*, La Paz, 27 de abril.
- García Jordán, Pilar, y otros,
2000 *Estrategias de poder en América Latina*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- García, José Luis, Gabriela Ossenbach S., y Javier M. Valle,
2002 "Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos", en *Cuadernos. Educación Comparada*, No. 3, Cuadernos de la OEI, Madrid.
- García Sánchez, Bárbara Yadira,
2007 *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gato, Purificación,
1995 "El contexto social en el proyecto albertiano, 1785-1805", en *Sociedad y educación. Estudios sobre historia de la educación en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias.
- Gay, Peter,
1982 *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud*, vol. 1, *La educación de los sentimientos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, Anthony,
1998 *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra.
- Godoy, Lorena, et al.,
1995 *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer.
- Goetschel, Ana María,
1999a *Mujeres e imaginarios. Quito en los inicios de la modernidad*, Quito, Abya-Yala.

- 1999b “Educación e imágenes de la mujer en los años treinta: Quito, Ecuador”, en *Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines*, 28(3), Quito.
- 2003 “La separación de los sexos: educación y relaciones de género”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, No. 16, Quito, FLACSO.
- 2007 *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, FLACSO / Abya-Yala.
- Gómez de Castro, Federico, et al.,
1988 *Génesis de los sistemas educativos nacionales. Historia de los sistemas educativos contemporáneos*, Madrid, UNED.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, y Cecilia Rabell, comps.,
1994 *La familia en el mundo iberoamericano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales / Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, Casanova, Pablo, coord.,
1990 *El Estado en América Latina. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.
- González, Fernán E.,
1997 *Para leer la política. Ensayos de historia política colombiana*, Bogotá, Cinep.
- 1997 *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Santafé de Bogotá, Cinep.
- González Stephan, Beatriz, Javier Lasarte et al., comps.,
1994 *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila.
- Groot, José Manuel,
1893 *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada*, Bogotá, Medardo Rivas.
- Guardia, Sara Beatriz,
2002 *Mujeres peruanas. El otro lado de la historia*, Lima, Centro Bartolomé de las Casas.
- Guerra, Francois-Xavier,
1999 “El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina”, en Hilda Sabato, coord., *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, Jürgen,
1981 *Historia y crítica de la opinión. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, G. Gili.
- Hahner, June E.,
1995 “La prensa feminista del siglo XIX y los derechos de las mujeres en el Brasil”, en Asunción Lavrin, comp., *Las mujeres latinoamericanas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Helg, Aline,
1987 *La educación en Colombia (1918-1957)*, Bogotá, Fondo Editorial Cerec.
- Herrera, Martha Cecilia,
1995 “Las mujeres en la Historia de la educación”, en *Las mujeres en la historia de Colombia*, t. III, *Mujeres y cultura*, Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social / Norma.

- Hunefeldt, Christine,
 1994 “Los beaterios y los conflictos matrimoniales en el siglo XIX limeño”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Cecilia Rabell, comps., *La familia en el mundo iberoamericano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales / Universidad Nacional Autónoma de México.
- 2000 *Liberalism in the Bedroom: Quarrelling Spouses in Nineteenth-Century Lima*, Pennsylvania State University Press, University Park, Pennsylvania.
- Ibarrola, María de, y Elsy Rockwell, comps.,
 1985 *Educación y clases populares en América Latina*, México, Departamento de Investigaciones Educativas / Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados-IPN.
- Íñiguez Vaca Guzmán, Gonzalo,
 2002 *La chola paceña: su dinámica social*, La Paz, CIMA.
- Irurozqui, Martha, y Víctor Peralta,
 2000 *Por la concordia, la fusión y el unitarismo. Estado y caudillismo en Bolivia, 1825-1880*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Irurozqui, Martha,
 1994 *La armonía de las desigualdades. Élite y conflictos de poder en Bolivia: 1880-1920*, Cusco, CSIC/Centro Bartolomé de las Casas.
- 1999 “La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia. 1826-1952”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, E.I.A.L.*, vol. 10, No. 1, enero-junio, en http://www.tau.ac.il/eial/X_1/irurozqui.html.
- Jagoe, Catherine, Aída Blanco y Cristina Henríquez,
 1998 *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XIX*, Barcelona, Icaria/Antrazit.
- Jaramillo Uribe, Jaime,
 1982 “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea”, en *Manual de historia de Colombia*, t. III, Bogotá, Procultura.
- 1995 “Los radicales”, en revista *Credencial Historia. Radicalismo en Colombia*, No. 66, Bogotá, Banco de la República, junio.
- Jaramillo, Carlos Eduardo,
 1995 “Mujeres en guerra”, en *Las mujeres en la historia de Colombia, mujeres y sociedad*, t. II, Colombia, Consejería Presidencial para la Mujer y la Familia / Norma.
- Jiménez del Castillo, Juan,
 2005 “Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional”, en *Revista de Educación*, No. 338, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jurado, Juan Carlos,
 2005 “Ganarse el cielo defendiendo la religión. Motivaciones en la guerra civil de 1851”, en Luis Javier Ortiz, comp., *Ganarse el cielo defendiendo la religión*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.
- Kant, Immanuel,
 2006 *Lo bello y lo sublime*, en www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/, 1a. ed., cibernética, julio.
- 2007 *Crítica del juicio*, edición y traducción de Manuel García Morente, Madrid, Espasa.

- Kertzer, David I., y Marzio Barbagli, comps.,
2003 *La vida familiar desde la Revolución francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913). Historia de la familia europea*, vol. 2, Barcelona, Paidós.
- Kocka, Jürgen,
2002 *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, Marcial Pons.
- König, Hans Joachim,
1994 *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750-1856*, Santafé de Bogotá, Banco de la República.
- 2000 "Nacionalismo: un problema específico de la investigación histórica de procesos de desarrollo", en Víctor Manuel Uribe y Luis Javier Ortiz, eds., *Naciones, gentes y territorio. Ensayos de historia e historiografía comparada de América Latina y el Caribe*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Latapi, Pablo,
1999 *La moral regresa a la escuela*, México, Universidad Autónoma de México/CESU/Plaza y Valdés.
- Las mujeres en la historia de Colombia*,
1995 tomos. I, II, III, Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social/ Norma.
- Lavrin, Asunción,
1995 "Espiritualidad en el claustro novohispano del siglo XVII", en *Colonial Latin American Review*, No. 4, Nuevo México, Universidad de Nuevo México.
- Lavrin, Asunción, comp.,
1995 *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- León, Emma,
1999 *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- León, Natalia,
1998 *La primera alianza. El matrimonio criollo. Honor y violencia conyugal. Cuenca 1750-1800*, Quito, Abya-Yala.
- Lezama, Migdalia,
2001 "El pensamiento político de García Moreno. En busca del orden", en *Anales de la Universidad Metropolitana*, vol. 1, No. 2, Venezuela, pp. 261-277, en <<http://ares.unimet.edu.ve/academic/revista/anales1.2/documentos/lezama.doc#footnote10>>, 16 de enero de 2009.
- Locke, John,
1980 *Ensayo sobre el entendimiento humano*, t. I-II, Madrid, Ed. Nacional.
- Londoño Vega, Patricia,
1986 "La prensa femenina en América Latina durante el siglo XIX", en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No. 23, Bogotá, Banco de la República.
- 1995 "El ideal femenino del siglo XIX en Colombia: entre flores, lágrimas y ángeles", en Magdala Velásquez Toro, dir., *Las mujeres en la historia de*

- Colombia*, vol. 3, Bogotá, Consejería para la Presidencia de la República / Norma.
- 2004 *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia, 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- 2007 “Educación de la mujer en la joven República”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. XXXI, No. 37, 1994, pp. 21-60, 21 de noviembre, en <http://www.lablaa.org/blaavirtual>.
- López D., Luis Horacio,
1992 “Santander y la educación. Los colegios republicanos: una herencia perdurable”, en *Revista Credencial Historia*, No. 28, Bogotá, Banco de la República, abril, pp. 8-11.
- López Petit, Santiago,
2005 *Amar y pensar. El odio de querer vivir*, Barcelona, Bellaterra.
- Loy, Jane M.,
1982 “Los ignorantistas y las escuelas. La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana”, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 9, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Lucena Salmoral, Manuel,
1995 “La educación en Quito durante el periodo tardicolonial”, en *Sociedad y educación. Estudios sobre historia de la educación en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias.
- Lynch, John,
2001 *América Latina, entre Colonia y nación*, Libros de Historia, Barcelona, Crítica.
- Maiguashca, Juan, edit.,
2003 *Historia de América Andina*, vol. 5, *Creación de las repúblicas y formación de la nación*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Libresa.
- Mannarelli, María Emma,
1994 *Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima, siglo XVII*, Lima, Ediciones Flora Tristán.
- Martínez i Álvarez, Patricia,
2000 “Mujeres religiosas en el Perú del siglo XVII”, en *Revista Complutense de Historia de América*, No. 26, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, Lidia,
1997 *La mujer en la conquista y la evangelización en el Perú, Lima 1550-1650*, Lima, PUCP.
- Martínez, Saturnino,
1897 “Consejo de un padre anciano a su hijo”, en *Revista Científica Literaria. Órgano de la Sociedad Centro de Estudios de Santa Cruz de la Sierra*.
- Martínez Carreño, Aída,
2001 “Mujeres en pie de guerra”, en Gonzalo Sánchez y Mario Aguilera, edits., *Memoria de un país en guerra*, Bogotá, Unijus/Iepri/Planeta.

- McEvoy, Carmen,
1997 *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Medinacelli, Ximena, comp.,
1999 *Balance bibliográfico de la ciudad de La Paz. La ciudad en sus textos*, La Paz, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales/Universidad Mayor de San Andrés.
- Meentzen, Ángela,
2001 "Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas", en *Unidad de pueblos indígenas y desarrollo comunitario*, La Paz, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Memoria al Congreso de Colombia*,
1871 Bogotá, Congreso de Colombia.
- Molina Petit, Cristina,
1994 *Dialéctica feminista de la Ilustración*, Madrid, Anthropos.
- Mollis, Marcela,
1993 "La educación comparada de los 80: memoria y balance", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 2, *Educación, trabajo y empleo*, mayo-agosto.
- Mörner, Magnus,
1979 "La reorganización imperial en Hispanoamérica, 1760-1810", en *Cuadernos de Historia*, Tunja, Ed. Nuestra América.
- Moscoso, Martha, comp.,
1995 *Palabras del silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*, Quito, Abya-Yala/Dgis/Unicef.
- Moscoso, Martha, edit.,
1996 *Y el amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala/Dgis.
- Múnera C., Alfonso,
1998 *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1810)*, Bogotá, Banco de la República/El Áncora.
- Muñoz Cabrejo, Fanni,
2000 "La educación femenina en la Lima de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX", en Narda Henríquez, comp., *El hechizo de las imágenes. Estatus social, género y etnicidad en la historia peruana*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2001 *Diversiones públicas en Lima, 1890-1920: la experiencia de la modernidad*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Muriel, Josefina,
2004 *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, t. II, *Fundaciones de los siglos XVII y XVIII*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Históricas.

Newland, Carlos,

- 1991 "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, No. 2, mayo.

Ocampo López, Javier,

- 1980 *El proceso ideológico de la Independencia*, Bogotá, Colcultura.
1988 *Los catecismos políticos de la independencia de Hispanoamérica. De la Monarquía a la República*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica.

O'Phelan Godoy, Scarlet, edit.,

- 2006 *Mujeres, familia y sociedad en la historia de América Latina, siglos XVIII-XXI*, Lima, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) / Centro de Documentación sobre la Mujer (CENDOC) / PUCP / Instituto Riva-Agüero (IRA).

Ortiz, Luis Javier,

- 2006 "Los radicales y la guerra civil de 1876-1877", en Rubén Sierra Mejía, edit., *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Ortiz, Luis Javier, comp.,

- 2005 *Ganarse el cielo defendiendo la religión: guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Osorio, Betty, y María Mercedes Jaramillo, edits.,

- 1997 *Las desobedientes: mujeres de nuestra América*, Bogotá, Panamericana.

Ossenbach S., Gabriela,

- 1988 "Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional. 1870-1900: el caso de Ecuador", tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
1993 "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)", en *Revista Iberoamérica de Educación. Estado y educación*, No. 1, enero-abril, en <<http://www.oei.es/oeivirt/rie01a04.htm>>.
1999 "La educación en el Ecuador, 1944-1983", en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, EIAL*, vol. 10, No. 1, enero-junio.

Palacios, Marco, y Frank Safford,

- 2002 *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*, Bogotá, Norma.

Pareja, Alfredo,

- 1979 *Ecuador: la República, de 1830 a nuestros días*, Quito, Ed. Universitaria.

Pérez Gutiérrez, Luis,

- 2009 "El analfabetismo derrota gobiernos", en *El Mundo*, Medellín.

Pérez Vejo, Tomás,

- 1999 *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Nobel.

Picón Salas, Mariano,

- 1994 *De la Conquista a la Independencia*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

- Pombo, Manuel Antonio, y José Joaquín Guerra,
1986 *Constituciones de Colombia*, t. IV, vol. 130, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 4a. ed.
- Posada Carbó, Eduardo,
s.f. “¿Libertad, Libertinaje, Tiranía? La prensa bajo el Olimpo radical en Colombia, 1863-1885”, en <http://hdl.handle.net/10245/997>.
- Posada Gutiérrez, Joaquín,
1971 *Memorias histórico-políticas*, 3 tomos, Medellín, Ed. Bedout.
- Potthast, Bárbara, y Eugenia Scarzanella, edits.,
2001 *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión*, Madrid, Biblioteca Ibero-Americana/Vervuert Verlag, Frankfurt.
- Pratt, Mary Louise,
1993 “Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la nación”, ponencia para Congreso sobre Literatura y Cultura Latinoamericanas del Siglo XIX, Caracas, Universidad Simón Bolívar.
- Radcliffe, Sara, y Sallie Westwood,
1999 *Rehaciendo la nación. Lugar, identidad y política en América Latina*, Quito, Abya-Yala.
- Ramos, Gabriela, comp.,
1994 *La venida del Reino. Religión, evangelización y cultura en América. Siglos XVI-XX*, Cusco, Centro de E. Andinos.
- Rausch, Jane,
1993 *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Restrepo, Juan Pablo,
1881 *La Iglesia y el Estado en Colombia*, Londres, Ed. de Emiliano Isaza.
- Reyerros, Rafael,
1952 *Historia de la educación en Bolivia, 1825-1898*, La Paz, Universo.
- Ricoeur, Paul,
1965 *De l'interprétation: essai sur Freud*, París, Ed. du Seuil.
- Ríos, Alicia,
1994 “Venezuela entre 1810 y 1830: las diversas concepciones de lo Nacional”, en Beatriz González Stephan, Javier Lasarte et al., comps., *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila.
- Roig, Arturo A.,
1982 *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*, Quito, Ediciones de la Universidad Católica del Ecuador.
- Romero, José Luis, y Luis Alberto Romero, comps.,
1977 *Pensamiento político de la emancipación*, t. 1, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Rosas Lauro, Claudia,
1999 “Educando al bello sexo: la mujer en el discurso ilustrado”, en Scarlett O’Phelan Godoy, comp., *El Perú del siglo XVIII. La era borbónica*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú/Instituto Riva-Agüero.

- Rossells, Beatriz,
1998 *La mujer: una ilusión. Ideología e imágenes de la mujer en Bolivia en el siglo XIX*, La Paz, Cidem.
- Rousseau, Jean-Jacques,
1985 *Emilio, o De la educación*, Bogotá, Norma.
- Rowe, William, y Vivian Shelling,
1991 *Memoria y modernidad. Cultura popular en América Latina*, México DF, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Sabato, Hilda, coord.,
1999 *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Safford, Frank,
1989 *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional/El Áncora Editores.
1991 "Política, ideología y sociedad", en Leslie Bethell, edit., *Historia de América Latina*, t. 6, *América Latina independiente, 1820-1870*, Barcelona, Crítica.
- Sagrado Baeza, Rafael,
1994 "Actores políticos en los catecismos políticos y republicanos americanos, 1810-1827", en *Historia*, No. 28, pp. 273-298", en <http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/>.
- Saldarriaga V., Óscar,
2001 "La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930", en revista *Memoria y Sociedad*, vol. 5, No. 9, Bogotá, Universidad Pontificia Javeriana.
- Sánchez, Gonzalo, y Mario Aguilera, edits.,
2001 *Memoria de un país en guerra*, Bogotá, Unijus/Iepri/Planeta.
- Schulgovski, Anatoli F.,
1983 *Cátedra bolivariana. El proyecto político de El Libertador*, Bogotá, Ediciones Ceis.
- Sociedad y Educación. Estudios sobre historia de la educación en América Latina*,
1995 Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias.
- Soler, Ricaurte,
1980 *Idea y cuestión nacional latinoamericanas. De la Independencia a la emergencia del imperialismo*, México, Siglo XXI / América Nuestra.
- Sommer, Doris,
1991 *Foundational Fictions. The National Novels of Latin America*, Los Ángeles, Universidad de California.
- Stone, Lawrence,
1990 *Familia, sexo y matrimonio en la Inglaterra (1550-1800)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Stuven, Ana María,
2004 "Ser y deber ser femenino: *La Revista Católica*, 1843-1874", en Paula Alonso, comp., *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Szuchman, Mark D.

2000 "Construyendo la ciudad, construyendo el Estado: transición política y arquitectónica en la Argentina urbana, 1810-1860", en Víctor M. Uribe y Luis Javier Ortiz, eds., *Naciones, gentes y territorios. Ensayos de historia e historiografía comparada de América Latina y el Caribe*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Tobar Donoso, Julio,

1940 *García Moreno y la instrucción pública*, Quito, Ecuatoriana, 2a. ed.

Tomnasi, Wanda,

2002 *Filósofos y mujeres*, Madrid, Narcea.

Torres, Andreina,

2005 "El encierro femenino en Ecuador. La persistencia del modelo conventual en un contexto de debilidad institucional", informe de investigación, Quito, Programa de Estudios de la Ciudad / FLACSO, agosto.

Torres Septien, Valentina,

2005 "Literatura para el buen comportamiento. Los manuales de urbanidad y buenas maneras en el siglo XIX", en Belén Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra, eds., *La república de Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, vol. II, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Uribe de Hincapié, María Teresa,

2004 "El republicanismo patriótico y el ciudadano armado", en *Revista Estudios Políticos*, No. 24, Medellín, enero-junio, versión online (<http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/>).

Uribe, Juan de Dios,

2009 "Hombres y cosas de mi tiempo. Situaciones (primer cuaderno)", en *Sobre el yunque*, t. II, Bogotá, Imp. de La Tribuna, 1913. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, versión on line (<http://www.lablaa.org/blaavirtual/credencial/enero1990/enero1.htm>). Búsqueda realizada el 21 enero.

Uribe, Víctor Manuel, y Luis Javier Ortiz, eds.,

2000 *Naciones, gentes y territorio. Ensayos de historia e historiografía comparada de América Latina y el Caribe*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Urrutia, Miguel, y José María Arrubla,

1973 *Compendio de estadísticas históricas de Colombia*, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.

Vahos V., Luis Arturo,

2002 *Mujer y educación en la Nueva Granada*, Bogotá, Comunicación Creativa.

Valencia Llano, Alonso,

1988 *Estado soberano del Cauca. Federalismo y Regeneración*, Bogotá, Banco de la República.

1993 *Empresarios y políticos en el Estado soberano del Cauca, 1860-1895*, Cali, Universidad del Valle / Banco de la República.

1994 *Las luchas sociales y políticas del periodismo en el Estado soberano del Cauca*, Colección de Autores Vallecaucanos, Cali, Gobernación del Valle del Cauca.

- 1994 "El chisme y el escándalo en la sociedad colonial", en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- 2002 *Mujeres caucanas y sociedad republicana*, Cali, Facultad de Humanidades, Centro de Estudios Regionales, Universidad del Valle.
- Velázquez Toro, Magdala, edit.,
- 1995 *Las mujeres en la historia de Colombia*, Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social, Presidencia de la República, Norma.
- Verdugo, Pedro C.,
- 2004 "Educación y política en el siglo XIX: los modelos laico-liberal y católico-conservador", en revista *Historia de la Educación Colombiana*, Nos. 6-7.
- Villegas Botero, Luis Javier,
- 2006 "Educación de la mujer en Colombia entre 1780 y 1930", tertulia-foro de la Academia Antioqueña de Historia, agosto 31.
- Viteri Díaz, G.,
- 2006 "Situación de la educación en el Ecuador", en *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, No. 70, en <http://www.eumed.net/cursec-on/ecolat/index.htm>.
- Viviescas, Fernando, y F. Giraldo, comps.,
- 1991 *Colombia: el despertar de la modernidad*, Santafé de Bogotá, Foro Nacional por Colombia.
- Walker, Charles,
- 1999 *De Túpac Amaru a Gamarra. Cuzco y la formación del Perú republicano, 1780-1840*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Weimberg, Gregorio,
- 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Unesco / Cepal / PNUD.
- Zapata, Vladimir, y Arlet F. Ossa,
- 2007 "Nociones y conceptos de 'escuela' en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880)", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 45, septiembre-diciembre. Versión on line en <http://www.rieoei.org/rie45a08.htm>.
- Zegarra, Margarita, edit.,
- 1999 *Mujeres y género en la historia del Perú*, Lima, Centro de Documentación sobre la Mujer.
- Zuleta, Pilar de,
- 1995 "La vida cotidiana en los conventos de mujeres", en *Sociedad y Educación. Estudios sobre historia de la educación en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias.
- Zuluaga, Olga L.,
- 1979 *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas.

FUENTES PRIMARIAS: PRENSA, DIARIOS, SEMANARIOS**De Bolivia**

- El Cóndor de Bolivia*,
1827 Nos. 39 y 89, Chuquizaca, agosto.
- El Boliviano*,
1848 No. 34, Sucre, junio 10.
- El Eco de la Opinión*,
1852 No. 84, Sucre, febrero 17.
- El Eco del Sur*,
1849 Nos. 2 y 16, Sucre.
- El Imparcial. Diario de la mañana*,
1891 No. 712, La Paz, mayo 31.
- El Iris de La Paz*,
1829 No. 53, La Paz, agosto.
- El Iris de La Paz*,
1829 Nos. 37, 49, 50 y 59, La Paz.
- El Iris de La Paz*,
1835 No. 22, La Paz, noviembre 29.
- El Iris de La Paz*,
1838 Nos. 41 y 76, La Paz.
- El Iris de La Paz*,
1839 Nos. 30, La Paz, febrero 7.
- El Porvenir*,
1852 No. 13, Oruro, abril 29.
- El Porvenir Extraordinario*,
1852 No. 28, Oruro, agosto 21.
- El Restaurador*,
1841 No. 45, Sucre, enero 23.
- El Telégrafo*,
1863 No. 606, La Paz, octubre 16, inserto de *El Mercurio* de Lima.
- La Patria*,
1881 No. 265, La Paz, marzo 16.
- Revista Científica Literaria*,
1897 Órgano de la Sociedad Centro de Estudios de Santa Cruz de la Sierra.

De Colombia

- El Amigo de las Damas*,
1874 No. 7, Cartagena, junio 21.
- El Amigo del País*,
1817 No. 20, Medellín, marzo 1.
- El Artista*,
1913 No. 237, Bogotá, marzo 8.

El Ferrocarril,
1878 Nos. 36 y 37, Cali.

El Ferrocarril,
1884 No. 256, Cali, agosto 15.

El Ferrocarril,
1887 No. 291, Cali, noviembre 11.

El Neogranadino,
1854 Bogotá, marzo 19.

El Tradicionalista,
1872 Bogotá, mayo 25.

La Abeja, periódico literario, noticioso y científico,
1894 “Artículos cortos y misceláneas”, Pamplona, julio 17.

La Mujer: revista quincenal redactada exclusivamente por señoras y señoritas bajo la dirección de la señora Soledad Acosta de Samper,
1879-1880-1881 Bogotá, Imprenta de Silvestre y Compañía.

La Patria,
1881 No. 258, Bogotá, marzo 8.

Del Ecuador

El Atalaya,
1846 No. 8, Cuenca, enero 17.

El Catolicismo,
1846 Quito, noviembre 16.

El Comercio,
1875 No. 24, Guayaquil, julio 23.

El Eco de la Juventud,
1907 Órgano de la Academia de Jóvenes de la Sociedad Filantrópica del Guayas, publicación eventual, gratis, año 3, No. 44, Guayaquil 8 de junio.

El Ecuador,
1875 No. 9, Quito, enero 30.

El Ferrocarril,
1876 No. 281, Quito, abril 11.

El Filántropo,
1845 No. 24, Guayaquil, agosto 15.

El Filántropo,
1854 No. 28, Guayaquil, noviembre 30.

El Progreso,
1855 No. 44, Guayaquil, 16 de mayo.

El Progreso de Guayaquil,
1855 Nos. 111 y 112, Guayaquil.

El Progreso Periódico Popular,
1854 No. 32, Guayaquil, marzo 15.

El Republicano,
1876 Quito, octubre 3.

La América Latina,
1866 Nos. 19 y 30, Quito.

La Libertad Cristiana,
1877 Nos. 38 y 40, Quito.

La Minerva,
1847 Guayaquil, 18 de septiembre.

La Nueva Era,
1873 No. 2, Guayaquil, octubre 16.

La Pulga: semanario humorístico, caricaturista al todo y para todos,
1909 No. 2, Guayaquil, 7 de febrero.

Del Perú

El Faro,
1877 Nos. 6 y 7, Cuzco.

El Ferrocarril,
1870 Nos. 13 y 33, Cuzco.

El Ferrocarril,
1870 Cuzco, noviembre 8.

El Ferrocarril,
1876 No. 287, Cuzco, mayo 28.

El Heraldo del Cuzco,
1870 Nos. 232, 240, 246, y 253, Cuzco.

Los intereses del país. Periódico político, administrativo, literario, industrial,
1848 No. 10, Cuzco, octubre.

El Meridional,
1868 Nos. 26 y 28, Cuzco, febrero 8.

El Rodadero. Periódico Jocosero,
1877 No. 5, Cuzco, julio 10.

Registro Oficial del Departamento,
1886 Cuzco, julio 7, t. 37.

La Unión. Periódico político, religioso y literario,
1890 No. 183, Cuzco, octubre 28.

La autora

Isabel Cristina Bermúdez E. es doctora en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, en Quito, y Magíster en Estudios de la Cultura de la misma universidad, especialista en América Latina por la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, y licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle, en Cali.

Desde hace trece años es profesora del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, donde ha sido vicedecana académica de la Facultad de Humanidades y Subdirectora de Autoevaluación y Calidad Académica de la Vicerrectoría Académica. Actualmente es Directora de los Programas Académicos de Pregrado del Departamento de Historia.

Sus trabajos y dedicación académica la han hecho merecedora a la Medalla al Mérito Vallecaucano-Premio Jorge Isaacs, la medalla Granada de la Ciencia y la medalla de la Orden Santiago de Cali.

Correo electrónico: isabel.bermudez@correounivalle.edu.co.

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica de nuevo tipo, creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos.

La Universidad es un centro académico abierto a la cooperación internacional, tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración, y el papel de la Subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal forma parte del Sistema Andino de Integración. Fue creada en 1985 por el Parlamento Andino. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia), Quito (Ecuador), sedes locales en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), y oficinas en Bogotá (Colombia) y Lima (Perú). La Universidad tiene especial relación con los países de la UNASUR.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. En ese año la Universidad suscribió un convenio de sede con el gobierno del Ecuador, representado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador, mediante ley, la incorporó al sistema de educación superior del Ecuador, y la Constitución de 1998 reconoció su estatus jurídico, ratificado posteriormente por la legislación ecuatoriana vigente. Es la primera universidad del Ecuador en recibir un certificado internacional de calidad y excelencia.

La Sede Ecuador realiza actividades, con alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros ámbitos del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Adolescencia, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Migraciones, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Agrarios, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.

CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL

Biblioteca de Historia

1. Roberto Andrade, *Historia del Ecuador*, I
2. Juan León Mera, *La dictadura y la restauración en la república del Ecuador*
3. Camilo Destruge, *Historia de la Prensa de Guayaquil*, I
4. Camilo Destruge, *Historia de la prensa de Guayaquil*, II
5. Roberto Andrade, *Historia del Ecuador*, II
6. Eloy Alfaro, *Narraciones históricas*
7. Roberto Andrade, *Historia del Ecuador*, III
8. Alberto Muñoz Vernaza, *Orígenes de la nacionalidad ecuatoriana*
9. Roberto Andrade, *Historia del Ecuador*, IV
10. Enrique Ayala Mora, edit., *La historia del Ecuador: ensayos de interpretación*
11. Juan Murillo Miró, *Historia del Ecuador*
12. Luis Andrade Reimers, *Sucre en el Ecuador*
13. Ricardo Márquez Tapia, *Cuenca colonial*
14. Leonidas Batallas, *Federico González Suárez: apuntes para su biografía*
15. María Mogollón y Ximena Narváez, *Manuela Sáenz: presencia y polémica en la historia*
16. Bernard Lavallé, *Quito y la crisis de la alcabala, 1580-1600*
17. Plutarco Naranjo, *Sífilis, otra enfermedad que nos llegó de Europa: la medicina y la sífilis en el Viejo Mundo*
18. Bernard Lavallé, *Al filo de la navaja: luchas y derivas caciquiles en Latacunga, 1730-1790*
19. Kim Clark, *La obra redentora: el ferrocarril y la nación en Ecuador, 1895-1930*
20. Jaime E. Rodríguez O., *La revolución política durante la época de la Independencia: el Reino de Quito, 1808-1822*
21. Galo Ramón Valarezo, *El poder y los norandinos: la historia en las sociedades norandinas del siglo XVI*
22. Jaime E. Rodríguez O., *El nacimiento de Hispanoamérica: Vicente Rocafructe y el hispanoamericanismo, 1808-1832*
23. Luis Cláudio Villafañe G. Santos, *El Imperio del Brasil y las repúblicas del Pacífico: las relaciones de Brasil con Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, 1822-1889*
24. Jean-Paul Deler, *Ecuador, del espacio al Estado nacional*
25. Plutarco Naranjo y Rodrigo Fierro, eds., *Eugenio Espejo: su época y su pensamiento*
26. Natália Esvertit, *La incipiente provincia: Amazonía y Estado ecuatoriano en el siglo XIX*
27. Álvaro Oviedo Hernández, *Sindicalismo colombiano: Iglesia e ideario católico, 1945-1957*
28. Enrique Ayala Mora, edit., *Sucre, soldado y estadista*
29. Ivana Frasquet, edit., *Jamás ha llovido reyes el cielo... De independencias, revoluciones y liberalismos en Iberoamérica*
30. Enrique Ayala Mora, *Ecuador del siglo XIX: Estado Nacional, Ejército, Iglesia y Municipio*
31. Segundo Moreno Yáñez, *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito: desde comienzos del siglo XVIII hasta finales de la Colonia*
32. Roque Espinosa, *Desmemoria y olvido: la economía arrocerá en la cuenca del Guayas, 1900-1950*
33. Chiara Pagnotta, *La migración ecuatoriana a España e Italia: historias, memorias e identidades (1995-2007)*
34. Isabel Cristina Bermúdez, *La educación de las mujeres en los países andinos: el siglo XIX*
35. Rosario Coronel Feijóo, *Poder local entre la Colonia y la República: Riobamba, 1750-1812*
36. Enrique Ayala Mora, edit., *Historia constitucional: estudios comparativos*

CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL

Proyectos editoriales

HISTORIA

Biblioteca de Historia • Nueva Historia del Ecuador • Biblioteca Ecuatoriana de Arqueología • *Procesos*: revista ecuatoriana de historia • Libro del Sesquicentenario • Colección Quitumbe.

TESTIMONIOS

Colección “Ecuador” • Colección “Testimonios”.

GEOGRAFÍA

Estudios de Geografía • Los peligros volcánicos en Ecuador • Investigaciones en Geociencias • El riesgo sísmico en el Ecuador.

CIENCIAS SOCIALES

Biblioteca de Ciencias Sociales • Colección Temas • Colección Popular “15 de Noviembre” • Elecciones y Democracia en el Ecuador • Serie Estudios Internacionales • *Comentario Internacional*: revista del Centro Andino de Estudios Internacionales • Serie Alternativa.

PENSAMIENTO ECUATORIANO

Obras de Hernán Malo González • Pensamiento Fundamental Ecuatoriano • Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano.

DERECHO

Estudios Jurídicos • Fortalecimiento de la Justicia Constitucional en el Ecuador • *Foro*: revista de derecho.

LENGUA Y LITERATURA

Colección Kashkanchikrakmi • Historia de las literaturas del Ecuador • Estudios Literarios • *Kipus*: revista andina de letras.

EDUCACIÓN Y CIENCIAS

Colección Nuevos Caminos • Biblioteca Ecuatoriana de la Familia • Biblioteca General de Cultura • Biblioteca Ecuatoriana de Ciencias • Serie Magister • Serie “Debate Universitario” • Serie Manuales Educativos.

ADMINISTRACIÓN

Serie Gestión.

OTRAS COLECCIONES

Libros de bolsillo.

Esta investigación explora la relación entre mujeres y educación a lo largo del siglo XIX en un escenario compuesto por Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. El estudio se sitúa en el cruce de las historias de la mujer, la educación y la construcción del Estado-nación. ¿Qué percepciones sobre las mujeres cambiaron o se mantuvieron entre el derrumbe del orden colonial y la trabajosa estructuración del orden republicano? ¿Qué funciones se atribuyeron a las mujeres en la edificación de las naciones modernas? ¿En qué proyectos de educación e instrucción se plasmaron aquellas concepciones sobre las mujeres? Mediante el examen de la prensa de los países andinos, la autora elabora una respuesta a estas interrogantes. En la primera parte, la obra se aproxima al surgimiento de la institución escolar, y sigue la trayectoria de la representación femenina expresada en términos del “bello sexo”. En la segunda parte, el análisis se focaliza en las escuelas de niñas y en los sucesivos proyectos de instrucción y educación que gobiernos de diferente orientación ideológica pusieron en marcha.

.....

Isabel Cristina Bermúdez es doctora en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y profesora de planta en el Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali. También es autora de Imágenes y representaciones de la mujer en la Gobernación de Popayán (2001).



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL



9789978848388